



Facultad de Educación

GRADO DE MAGISTERIO
EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO: 2020/2021

***BARRERAS PARA LA PARTICIPACIÓN
DE LAS FAMILIAS DEL
COLEGIO ALTAMIRA DURANTE EL
CURSO ACADÉMICO 2020/2021***

*BARRIERS TO THE PARTICIPATION
OF THE ALTAMIRA SCHOOL FAMILIES
DURING THE 2020/2021 ACADEMIC YEAR*

Autor: FERNANDO BALBÁS MIGUEL

Tutora: ESTEFANÍA SANTURDE DEL ARCO

JULIO DE 2021

A la atención de quien lea el trabajo,

Previo a la inmersión en este, cabe destacar que, con el fin de facilitar la lectura del texto, se hará uso de un lenguaje inclusivo, dejando constancia que si en algún momento se emplea el masculino genérico para referirnos a personas de ambos sexos no se pretende adoptar un uso sexista del lenguaje ni de las connotaciones que ello implica.

RESUMEN:

Son muchas las barreras que impiden la participación de las familias en las escuelas. En los centros pequeños, estas barreras son menores, pero los índices de participación siguen sin ser los deseables. En este estudio se procede a analizar el fenómeno de manera cualitativa en el colegio Altamira, que presenta esta característica. Para ello se han contrastado, a través de cuestionarios, las definiciones, expectativas y perspectivas de las funciones de la escuela para con la participación familiar, estudiando las poblaciones de familias y docentes de primaria. Los resultados muestran disonancias en los bloques de formación y participación; y concordancias alejadas de las definiciones deseables. Es decir, la comunidad educativa presenta una visión alienada del constructo “participación”, lo cual abre nuevos interrogantes para comprender los porqués de estas contradicciones.

Palabras Clave: -Participación - Familias - Barreras - Escuela - Perspectivas -

ABSTRACT:

There are many barriers that prevent the participation of families in schools. In small centres, these barriers are more limited, but participation rates are still not as desired. This study proceeds to analyse qualitatively this phenomenon at the Altamira school, which presents the aforementioned characteristic. To do so, a series of questionnaires have been utilised to contrast the definitions, expectations, and perspectives of the school functions in relation to family participation. This was done by studying the populations of families and primary school teachers. The results show dissimilarities in training and participation blocks, and similarities far from the desirable definitions. Namely, the educational community presents an alienated vision of the “participation” construct, which opens new questions to understand why these contradictions occur.

Key Words: Participation – Families – Barriers – School – Perspectives

ÍNDICE

1. Introducción	8
2. Estado de la cuestión: La participación de las familias en la comunidad educativa. Evolución y perspectivas	10
3. Marco Teórico	12
3.1. Definición de participación	12
3.2. La participación familiar: Una necesidad en la construcción de comunidades educativas	13
3.3. Evolución legislativa: La participación de las familias	14
3.4. Funciones de la escuela en el contexto familiar: Perspectiva inclusiva	19
a) <i>Función Informativa:</i>	19
b) <i>Función Formativa:</i>	22
c) <i>Función Participativa:</i>	23
3.5. Barreras que surgen en la participación de las familias	24
4. Hipótesis y objetivos	26
Objetivo general	27
Objetivos específicos	27
5. Metodología	28
Población y muestra	28
Estrategia de recogida de datos	29
Estrategia de análisis de datos	29
6. Resultados y discusión	30
a) Análisis comparativo entre ambos estudios	30
b) Adecuación de los resultados a las definiciones deseables de Participación	37
7. Conclusiones	40
Referencias Bibliográficas	42
Anexos	46

1. Introducción

La participación de las familias en la vida del centro escolar se encuentra con diferentes barreras y viene en gran medida condicionada por la relación familias-escuelas. La dimensión relacional responde a múltiples factores, no obstante, a fin de acotar el objeto de estudio, en este trabajo se definirán ciertos constructos y las funciones (informativa, formativa y participativa) que el centro escolar debe cumplir para aumentar los índices de participación.

El Colegio Altamira es un centro pequeño, de carácter familiar en el cual las condiciones para unos índices de participación altos son, a priori, las deseables. No obstante, la investigación pretende explorar y contrastar las expectativas y perspectivas de los profesionales del colegio y las familias de Primaria sobre las funciones de la escuela para con las familias y el propio constructo de “participación”. De este modo, la hipótesis de partida es que la disonancia entre perspectivas o un entendimiento alienado de estas funciones suponen las principales barreras para la participación.

El método empleado en el trabajo es el método científico. Es decir, una fase de observación del fenómeno en el centro escolar durante el periodo de prácticas, la formulación de hipótesis, una fase formativa seguida de experimentación y recogida de datos a través de cuestionarios cualitativos, el análisis de los datos obtenidos y la emisión de conclusiones fundamentadas.

En este sentido, la estructura del presente Trabajo Final de Grado responde al formato de una investigación científica, de carácter cualitativa, a pequeña escala: 1. Introducción, 2. Estado de la cuestión, 3. Marco teórico, 4. Hipótesis y Objetivos, 5. Metodología, 6. Resultados y Discusión, 7. Conclusiones.

Para la obtención de datos se han diseñado dos cuestionarios ad-hoc, a través de los cuales se someten a estudio dos poblaciones diferentes: familias del Altamira (N1) y cuerpo docente (N2). Cuentan con cuatro bloques: los tres primeros (Información, Formación y Participación) muestran afirmaciones sobre las definiciones construidas a lo largo del marco teórico con una escala 1-4 (completamente en desacuerdo-completamente de acuerdo); el cuarto bloque muestra los argumentos más recurrentes entre las familias y se pide a los

participantes que enumeren de 1 a 3 según crean cuáles son los más empleados. Además, el cuestionario dirigido a los docentes cuenta con una serie de preguntas abiertas para comprender mejor el fenómeno y profundizar en ciertas variables (modelo de comunicación, frecuencia y desenvolvimiento en la praxis, expectativas sobre las familias, etc. -Anexo V-).

El estudio refleja que, a grandes rasgos, familias y centro educativo comparten definiciones, aunque existen ciertas disonancias especialmente en los bloques formativo y participativo. Así mismo, la investigación muestra que la comunidad educativa, en sus puntos de encuentro, no va necesariamente ligada a las teorías vanguardistas relativas a la participación y presenta una visión alienada del constructo.

La principal limitación han sido la falta de tiempo, la cual no ha permitido acceder a una muestra representativa de la población 1 sometida a estudio, teniendo la investigación un 90% de fiabilidad y no siendo extrapolables los resultados al resto de la comunidad. Así mismo, se han percibido ciertas resistencias por parte del cuerpo docente a la hora de ser partícipes en la investigación. Por otro lado, el investigador principal ha tenido un rol participante, por lo que podría haber un sesgo perceptivo a la hora de interpretar los datos.

Finalmente, quedan abiertos nuevos interrogantes y líneas de investigación sobre los que es necesario seguir trabajando, como puede ser un análisis estadístico detallado de un número representativo de centros de la Comunidad Autónoma de Cantabria; explorar con más detalle las disonancias relativas a las funciones formativa y participativa de las escuelas; determinar la eficacia de los momentos y espacios habilitados por los colegios para acoger, consultar y otorgar agencia a las familias; entrevistar y consultar a las familias para obtener una visión más amplia del fenómeno; o comprobar el grado de alienación y origen de las contradicciones de ciertos constructos y definiciones.

2. Estado de la cuestión: La participación de las familias en la comunidad educativa. Evolución y perspectivas

Es innegable que el papel de las familias en la escuela ha evolucionado desde ser simples receptores de notas e información escueta sobre el educando, hasta ser agentes con voz y agencia en la construcción de la comunidad educativa. Reflejo de dicha evolución es cómo quedan recogidos sus derechos y deberes en la propia legislación española. Desde la Ley General de Educación (LGE, 1970), con simples menciones, pasando por la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985), con la aparición del Consejo Escolar, hasta la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), donde se apuesta, no sin ser susceptible de críticas, por una educación inclusiva y una participación activa de todos los agentes que rodean la comunidad educativa.

El cambio en el papel de las familias para con la escuela se debe, no solo a la legislación, sino a un cambio en la mirada de la propia concepción de escuela. El colegio ha pasado de ser un simple lugar de instrucción y cuidado a ser entendido como un motor de cambio, como una comunidad de agentes que deben cooperar para lograr el desarrollo integral del alumnado y luchar por la justicia social (Barudy y Dantagnan, 2005; Contreras, 2002; Sapon-Shevin, 2014). Este camino en la evolución del pensamiento ha traído consigo, como todo cambio, resistencias y barreras para lograr que escuela y familias cooperen. A pesar de esta evolución en el entendimiento de la participación y sus repercusiones, numerosos autores señalan que la participación de las familias es escasa (Bolívar, 2006., Enguita, 1993; Martín-Moreno, 2000; San Fabián, 1997; Santos Guerra, 1997).

Una manera de abordar las dificultades que surgen para con la participación de las familias es comparar las perspectivas que presentan el centro y los docentes, y contrastarla con la de las familias. Las primeras reflexiones e investigaciones que se fundamentan en la consulta a las familias datan de la década de los 90 hasta la actualidad. En 1993, Enguita consulta a las familias y reflexiona sobre el escaso papel de estas en la gestión de los centros educativos y en qué consiste tal participación. La percepción es muy difusa dependiendo a qué familia se pregunte, por lo que el autor explora

variables como el número de familias implicadas en órganos de gestión como puede ser el Consejo Escolar o Asociaciones de Madres y Padres.

Otros autores exploran factores como el miedo o la falta de consenso y encuentro entre lo que es la propia definición de Participación y las motivaciones de diferentes familias, así como los modelos de comunicación existentes entre estas y el centro educativo como barreras para implicarse en el Centro de Enseñanza (Prados, Sanz y Vicente, 2010).

Cuando se estudia la perspectiva docente, las investigaciones demuestran que existen opiniones muy polarizadas: desde pensar que las familias no tienen los saberes necesarios para actuar de manera responsable en la organización y gestión del centro e inclusive en la propia educación del educando, a enfoques más democráticos que apuestan por la formación y trabajo conjunto; siendo la segunda la perspectiva deseable en una escuela que camina hacia la inclusión y justicia social (Bolívar, 2006; Borrell y Ugarte, 2014; Fariña, 2009; Linares y López, 2019; Ortiz y Murillo, 2014).

Otros autores adoptan una perspectiva de clase y una crítica al sistema económico preguntándose si las familias son clientes o cogestores del centro educativo. En este sentido, la burocracia que exige el sistema para otorgar agencia a las familias y su relación con el centro escolar es interpretada como una barrera (Bolívar, 2006., Cermeño, 2011, Sapon-Shevin, 2014).

Por otro lado, resulta interesante valorar lo que investigaciones recientes demuestran: la participación deseable se da con mayor facilidad en los centros pequeños, es decir, con poco volumen de alumnado y agentes; y en los centros rurales que cumplen con la característica anterior (Bernard y Llevot, 2015., López, Maíquez, San Fabián, 1992., Santiago y Ortiz, 2019., Ortiz y Murillo, 2014).

Llegados a este punto, parece que el estudio de la relación familia-escuela es imprescindible para detectar las barreras que surgen para la participación. Una relación que ha sido estudiada desde diferentes dimensiones como son la legislativa, conceptual, características de la relación familias-escuelas y modelos de comunicación de ambas partes, el sistema económico y el tamaño del centro como las más reseñables.

3. Marco Teórico

3.1. Definición de participación

La relación familia-escuela ha sido ampliamente estudiada e identificada como palanca en la mejora del desarrollo integral del alumnado (Solé,1996). No obstante, los constructos “relación” y “participación”, aunque guardan una relación dialéctica entre sí, no significan necesariamente lo mismo.

Por un lado, la relación suele entenderse como el vínculo social que se establece entre las familias y los profesionales del centro educativo, en especial con los docentes (Bernard y Llevot, 2015). Establecer relaciones prosociales entre sendos grupos de agentes guarda una relación directamente proporcional con la construcción de un sentimiento de pertenencia y comunidad (Torrego, 2015).

Por otro lado, la definición de “participación” es un debate filosófico que ha ocupado a diferentes autores desde la Antigua Grecia. Como animal social, los seres humanos nos necesitamos unos a otros para sobrevivir. Esta dependencia mutua de un sujeto con los demás ha resultado ser la adaptación evolutiva de millones de años que nos ha traído hasta donde estamos hoy. La convivencia de múltiples individuos, ligada a las circunstancias materiales, construye la sociedad. Es el hecho de vivir en sociedad lo que establece una relación dialéctica entre la necesidad de un individuo de mantener su identidad y de **ser parte** del grupo en el que vive (Marx y Engels, 2014).

En 1993, Hart define la participación como una capacidad para expresarse y ser reconocido por el entorno social, en circunstancias en las que la individualidad de un sujeto y sus decisiones afecten a las dinámicas de la comunidad en que vive. Se establece, de nuevo, una relación dialéctica entre el término participar y las transformaciones, ideológicas o materiales, del tejido social.

Si introducimos en la ecuación el mundo educativo, una comunidad educativa como reflejo de la sociedad requiere de la participación de sus agentes. En este contexto, se puede definir la participación escolar como un proceso que permite a las personas influir sobre el mundo material en la búsqueda de la mejora común; se desarrolla a través de diferentes procesos

ordenados de deliberación democrática que deben ser accesibles para todos y todas; y que debe constituirse, atendiendo a múltiples dimensiones, en el día a día de las instituciones escolares (Susinos, Ceballos, Sainz y Ruiz, 2019).

3.2. La participación familiar: Una necesidad en la construcción de comunidades educativas

Al principio se entendía el colegio como un lugar de formación y custodia de los menores debido a su carácter obligatorio. Hoy en día, concebimos la escuela como un lugar de acogida a la diversidad y transformación social; un lugar donde desarrollar la fundamentación democrática, el estímulo de la personalidad y un lugar de incremento y difusión de la cultura y los nuevos saberes científicos (Gimeno, 2000).

Este cambio se ha dado al comprender la dialéctica entre la institución educativa y las circunstancias materiales en que se dé: si cambia el contexto cambia la escuela y viceversa. Se trata, entonces, de un bien común, de un dispositivo de transformación y cambios (Sancho y Hernández, 2016).

En definitiva, la escuela ha dejado de ser un ente encerrado en sí mismo y se ha convertido en una comunidad de agentes interrelacionados que, organizados contra las presiones e intereses del sistema económico, pueden transformar activamente la realidad ideológica y material (Puelles, 2006).

En este contexto, se ha otorgado paulatinamente más protagonismo al resto de agentes educativos, especialmente a las familias. En consecuencia, la relación familias-escuela y la participación son pilares fundamentales en la construcción de una comunidad educativa. Una comunidad educativa comprometida con la justicia social es aquella que camina hacia la inclusión, escucha y otorga agencia a sus participantes (Calderón y Echeíta, 2016; Parrilla, 2002; Sapon-Shevin, 1999). Es decir, aquella que garantiza la participación de todos ellos.

En lo referente a los contextos familiares, una comunidad educativa comprometida sería aquella que articula sus procesos para atender a las necesidades, escuchar y dar agencia a las familias que la componen (Comellas, 2009). De esta idea se establece una relación dialéctica entre la

propia definición de participación y las funciones de la escuela necesarias para involucrar a las familias en la vida y gestión del centro escolar.

Dicha reflexión queda recogida en la legislación actual. De acuerdo con la ley educativa vigente -Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)-, la relación familias-escuela es imprescindible para provocar cambios positivos en la sociedad:

“La transformación de la educación no depende sólo del sistema educativo. Es toda la sociedad la que tiene que asumir un papel activo. La educación es una tarea que afecta [...] a cualquier otra forma de manifestación de la sociedad civil y, de manera muy particular, a las familias. “

3.3. Evolución legislativa: La participación de las familias

La relación familias-escuelas y las funciones de la escuela para con las familias ha variado en cada texto legal que ha sido publicado.

Para entender el porqué de la escasa participación de las familias en los centros escolares en la actualidad, conviene hacer un recorrido histórico a través de la legislación educativa española. Comenzaremos dicho recorrido a partir de la década de los setenta, una vez la deliberación democrática gana más peso que el régimen franquista entre el tejido social. Así mismo, se obviarán aquellas leyes educativas en las que no se atiende a los familiares como agentes que deben participar en la vida del centro escolar.

La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación menciona tangencialmente dos necesidades que el centro debe cubrir con las familias: formación e información.

En su artículo quinto, punto cuatro, establece la necesidad de establecer programas de educación familiar; programas que proporcionen a padres y tutores orientaciones y conocimientos relacionados con su papel de coordinación con los centros educativos.

Por otro lado, el artículo ciento nueve, punto cinco, alude a la función informativa. Delega en los docentes como individuos esta función, que se limita a informes sistemáticos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (EA).

Ambos artículos desdibujan varias ideas clave: el entendimiento del propio constructo “familias”; delegar funciones en los profesionales del centro escolar en lugar de repensar la idea de colegio; y la participación como gran ausente, hecho esperable durante un régimen dictatorial. Así mismo, la LGE reconoce la existencia de las Asociaciones de Madres y Padres (AMPA), pero no refleja sus funciones.

Quince años después, la Ley Orgánica 8/1985, de 13 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) aparece en un momento en el que los valores democráticos se extienden por el territorio del Estado. En consecuencia, trata de involucrar a otros agentes en la vida del centro escolar, es decir, de hacerles partícipes.

Por ejemplo, en su artículo cuarto, contempla los derechos y deberes de las familias. Dentro de los derechos, cabe mencionar el de información y participación sobre el proceso de EA del alumnado, así como el derecho a ser escuchados. Los deberes, por su parte, reflejan la necesidad de que los familiares participen de manera activa en las actividades propuestas por el centro escolar con una filosofía cooperativa.

Es preciso reconocer la aparición del Consejo Escolar como medio para que las familias participen en la gestión del centro, así como la libertad de asociación de madres, padres y tutores legales dentro del ámbito educativo como palancas para la participación.

En síntesis, la LODE refleja un progreso material e ideológico en la búsqueda de una Educación, como institución, más democrática. Dicho progreso, facilitará con el paso de las décadas la aparición en el imaginario popular del constructo “comunidad educativa”.

Un año más tarde, con la publicación del Real Decreto 1533/1986, se regulan las funciones del AMPA. Las asociaciones, en sí mismas permiten un canal de participación representativa en la escuela. Entre las funciones cabe

destacar la promoción de la participación de todas las familias en la gestión del centro.

Entrando el nuevo milenio, se publica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Por primera vez se recoge el término participación como un valor básico y fundamental en la construcción de sociedades justas. El artículo ciento dieciocho, punto tres, establece entre las funciones de las administraciones públicas el fomento de la participación de todos los agentes de un centro educativo (alumnado, profesorado, familias, administración y servicios del centro).

El engranaje de los distintos agentes educativos, de acuerdo con la LOE, se convierte en una necesidad imperiosa para lograr los estándares de calidad y equidad deseables en la construcción de sociedades justas. Por primera vez se define en un texto legal a esta coordinación de agentes interrelacionados, que circundan la vida del centro escolar, como “comunidad educativa”.

La LOE vuelve a recoger un apartado de participación en su artículo ciento diecinueve. Si bien no amplía significativamente las características de sus predecesoras, el título contempla ahora la participación en el funcionamiento y “gobierno” de los colegios. En este sentido, se destaca entre las funciones del Consejo Escolar la participación en la elección de la directiva del colegio, así como la necesidad de informar a este sobre actuaciones que se den en la cúpula del gobierno.

La última ley educativa aprobada a nivel estatal es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, o LOMCE. Se trata de un documento que coexiste con la LOE, por lo que no muestra ampliaciones reseñables en lo que respecta al papel de las familias en el centro escolar.

El texto legal, como la mayoría de las leyes educativas españolas, ha sido el centro de múltiples controversias desde su aprobación. Lejos de concluir el debate que todavía hoy sigue vivo, entre sus líneas se pueden encontrar atributos relativos a la inclusión educativa que podrían otorgar un papel deseable para las familias en la construcción de una comunidad educativa comprometida con la justicia social (Haya y Rojas, 2017).

Por otro lado, no se puede obviar que el estado español está compuesto por diferentes autonomías, cada una de las cuales tiene su propia regulación de la educación. El caso de este estudio se centra en la Comunidad Autónoma de Cantabria, cuya ley educativa más reciente es la Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria; junto con el Decreto 98/2005, de 18 de agosto, de Ordenación de Atención a la Diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria. Sendos textos han sido también objeto de análisis y controversia, debido a la supeditación y similitudes que guarda con la LOMCE (Haya y Rojas, 2017).

La ley educativa cántabra, contempla en su título IV la definición y características de la comunidad educativa. No obstante, el apartado dedicado a las familias remite a la LODE (1985) en lo que ha derechos y deberes se refiere.

En el artículo ochenta y cuatro, se recoge la necesidad de elaborar un Plan de Atención a la Diversidad (PAD). El PAD ha fomentado el debate sobre la inclusión y la justicia social. Atendiendo a las necesidades sociales coetáneas, este hecho ha abierto canales y vías de actuación en todas las dimensiones de un centro escolar, así como el cuestionamiento de la propia organización de la escuela. En consecuencia, numerosos autores señalan la necesidad de repensar las funciones de la escuela para con las familias, pues estas son agentes de acción y transformación activos de la comunidad educativa (Echeíta, 2019).

Actualmente se encuentra sobre la mesa la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOMLOE). Si bien no se trata aún de una ley efectiva, el artículo sesenta y dos merece especial mención en relación con el estudio que se llevará a cabo en este TFG:

“El proyecto educativo incorporará un plan de mejora, que se revisará periódicamente, (...) a partir del análisis de los diferentes procesos de evaluación del alumnado y del propio centro, se planteen las estrategias y actuaciones necesarias para mejorar los resultados educativos y los

procedimientos de coordinación y de relación con las familias y el entorno.”

Por primera vez, aunque sin demasiada concreción, la legislación contempla que el proyecto educativo de centro incorpore un plan de mejora, que atienda o tenga entre sus objetivos generales la mejora de procedimientos de coordinación y relación familias-escuela.

Así mismo, la LOMLOE, en su disposición final primera aparece de manera explícita el derecho de las familias a estar informadas (sobre el proceso de EA y socialización de sus hijos), ser escuchadas en toda decisión que afecte a la vida del centro escolar en virtud del bienestar de los menores, y participar en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación del centro educativo.

Para cerrar el análisis de la LOMLOE, se destaca la búsqueda de esta por enmendar las controversias surgidas de la LOMCE. Entre sus líneas se encuentra una crítica directa a la actual ley educativa y cómo deterioró la participación de los agentes educativos en la comunidad y en paralelo la desatención a la participación ciudadana en el tejido social:

“La propuesta legal que se presenta quiere consolidar y profundizar esta última tendencia y vincularse a las demandas de mayor participación y reconocimiento en el currículo de los movimientos sociales que la crisis ha impulsado. La educación debe aumentar su implicación en la sociedad y en el tejido productivo, apostando (...) por la revitalización de los órganos de participación y no limitar su papel a la generación de personas egresadas”

Finalmente, se puede concluir que la legislación actual, junto con su recorrido histórico, contempla tres funciones esenciales de la escuela para con las familias: mantenerlas informadas sobre diversos aspectos (Informativa), formarlas para acompañar al alumnado durante el proceso de EA y de desarrollo social (Formativa), y facilitar la participación en la vida y gestión del centro escolar (Participativa).

3.4. Funciones de la escuela en el contexto familiar: Perspectiva inclusiva

Para lograr la construcción de una comunidad educativa, tal y como refleja la legislación, son tres las funciones que debe cumplir la escuela con las familias: informativa, formativa y participativa.

Según Puelles (2006), la legislación educativa está supeditada a los intereses de las clases e ideología dominante. En nuestro caso, y prácticamente a nivel global, el sistema que regula la legislación es el capitalismo, concretamente el liberalismo económico. Es decir, leyes orgánicas y decretos se fundamentan en las leyes del mercado, y no en la búsqueda de una transformación social positiva. En consecuencia, al delimitar estas variables atendiendo únicamente al texto legal surgen contradicciones y sesga el entendimiento y voluntad de participar en la esfera institucional, educación incluida.

Para deshacer las contradicciones es necesario adoptar una perspectiva humanista. Es decir, abandonar la idea de participación a través de procesos burocráticos y “rehumanizar” los procesos y funciones que debe cumplir la escuela para con sus agentes (Pascual, 1988).

Si recuperemos las ideas ofrecidas por Susinos, et al., (2019) en su definición de participación, se puede determinar que la relación familias-escuelas y las funciones deben atender a los valores y procesos de una democracia participativa.

a) Función Informativa:

De acuerdo con Macià (2016), una de las variables indispensables para comprender el estado de la participación de las familias en la escuela es el análisis de la comunicación entre ambas partes. La comunicación es el flujo de información entre emisor y receptor. Forja una relación dialéctica entre ambos sujetos, pues es necesaria una conexión para que exista tal flujo.

El papel de la escuela durante este proceso supone el grueso de la función informativa (Torrego, 2015). Dicha función consiste, en el deber del centro de mantener informadas a las familias sobre aspectos, no solo relativos

al momento de aprendizaje del educando, si no de la cultura, las políticas y prácticas que articulen el colegio (Susinos, 2005). No se trata de un fin, sino de un medio para mejorar la relación familias-escuelas.

Según Booth y Asnicow (2015), se pueden definir la cultura, políticas y prácticas de un colegio como:

- Cultura: modos de pensar y tratar la diversidad. Es decir, la filosofía e ideología que muestra el centro de manera transversal.
- Políticas: normativas, rutinas, funcionamiento, sistemas de gestión y organización.
- Prácticas: conjunto de actuaciones que se desarrollan en el centro escolar durante el proceso de EA e interpretación del currículo escolar, y delimitan su praxis diaria.

En relación con las familias, este proceso abarca diferentes momentos y situaciones: transmisión de calificaciones, el estado anímico que se percibe en la escuela, dificultades de aprendizaje, excursiones, programación o cambios en las dinámicas de aula entre otros.

La información viene condicionada, también, por otras dimensiones como el canal, el modelo comunicativo, el contenido de los mensajes y la frecuencia de estos (Herrero y Beyebach, 2018; Torrego, 2015).

Un modelo de comunicación asertivo y constructorista, junto con una actitud de colaboración entre emisor e interlocutores, determina si la función informativa facilita, o no, la participación familiar; y si la relación entre ambas partes es la deseable. El enfoque constructorista es una corriente relativamente vanguardista, por lo que no está asegurado que la comunidad escolar domine o esté formada sobre su implementación y desarrollo (Herrero y Beyebach, 2018). Actualmente, es responsabilidad de los tutores comprometidos formarse y formar al respecto

De acuerdo con Torrego (2015), existen tres modelos de relación comunicativa entre los docentes y las familias: 1) el modelo experto, 2) de trasplante y 3) de usuario. El primero implica relaciones de dominancia, es decir, el docente es entendido como una figura de autoridad irrefutable. El

segundo, es un modelo de delegación; el profesorado ofrece materiales, guías y programas a las familias esperando que den fruto -sin regarlo-. El tercero, es un modelo de colaboración, se entiende la educación como una responsabilidad compartida y en el cual es necesario establecer una relación horizontal entre familia y escuela.

El modelo más ajustado a los estándares de participación deseables es el usuario, ya que mantiene los valores y filosofía de fondo necesarios para construir una sociedad más equitativa y justa.

En lo que respecta al canal, existen diferentes maneras de transmitir la cultura, política y prácticas del colegio al resto de la comunidad. Resulta más cercano a la idea que manejamos de inclusión y participación la interacción cara a cara (entrevistas, tutorías, conversaciones informales...). No obstante, ciertos autores señalan que la innovación y el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han facilitado el primer tipo de interacciones (Macià, 2016).

Otros autores señalan como el uso de las TIC deshumaniza los procesos de interacción, alienan y provocan un sesgo en el entendimiento de participación ciudadana (Henrique, 2009).

Una cuestión relativa a las TIC que es innegable es que de no haber sido por su uso durante el curso pasado la escuela hubiera colapsado del mismo modo en que lo ha hecho la sanidad durante los meses de confinamiento. La pandemia ha forzado el uso necesario de las TIC, momento en el cual familias y escuelas han tenido que adaptarse, sin formación previa, a una situación de escolaridad on-line.

En medio de esta contradicción se posiciona la escuela actual: las TIC facilitan los procesos de comunicación y a la vez alienan el proceso. Además, si se tiene en cuenta que las nuevas tecnologías llevan entre nosotros menos de dos décadas, familias y profesores no tienen que haber recibido necesariamente formación sobre su uso y dominio. Dicha contradicción requiere de reflexión e innovación permanente por parte de la institución educativa.

b) Función Formativa:

Aceptado el modelo usuario propuesto por Torrego (2015) como el necesario para facilitar la participación de las familias en el centro escolar, los conceptos de información y formación están necesariamente ligados. Es decir, no sirve solo con informar (modelo experto y modelo de trasplante). En condiciones de cooperación y horizontalidad, la información no puede ser simplemente transmitida o delegada, sino que es preciso educar y dotar de herramientas para comprenderla y ponerla en práctica.

La propia RAE define “formar” como *“dicho de dos o más personas o cosas: hacer o componer el todo del cual son partes”*; y como *“cuidar, educar, adiestrar”*. Uniendo sendas acepciones en el contexto educativo y en línea con este estudio, familia y escuela son dos partes de un todo, están interrelacionadas.

La legislación es ambigua en lo que a formación se refiere. Se limita a dictar que “las administraciones públicas garantizarán...” pero sin concretar actuaciones. Así mismo, tan solo la LOMLOE recoge la necesidad de formar a las familias en gestión y organización.

Una escuela que atiende a las necesidades de sus agentes educativos camina hacia la inclusión y persigue la justicia social, es una escuela que se revisa permanentemente e innova (Martínez, Sánchez, Pina y Correa, 2012).

La innovación educativa requiere formación de los profesionales del centro escolar. Las familias, como agentes del centro escolar, no pueden ser obviadas durante el proceso, pues la relación familias-escuelas debe ser horizontal (Torrego, (2015). La escuela debe preocuparse y ocuparse de informar y formar a sus agentes durante la innovación educativa.

El proceso de adaptación (recibir información y formación) ante los cambios trae consigo resistencia por parte de los docentes y las propias familias (Martínez, et al., 2012). Tales resistencias constituyen barreras para la participación. En consecuencia, los procesos formativos tienen un doble rasero: por un lado, son necesarios para que se dé la participación, y por otro, generan tensiones internas en cada grupo de agentes y entre las partes implicadas.

c) *Función Participativa:*

La participación en sí misma no puede constituir una de las funciones de la escuela, puesto que es un hecho social y se tiene que dar dentro de una comunidad horizontal. La horizontalidad, sin embargo, es un ideal difícil de alcanzar si el contexto no lo permite (Hart, 1993). Por ejemplo, la ley educativa refleja cómo no es posible tener agencia en un régimen dictatorial e incluso en un sistema liberal (Puelles, 2009; Haya y Rojas, 2017). En consecuencia, es lógico pensar que la función de la escuela (como contexto en el que nos estamos moviendo), relativa a este punto, es facilitar los momentos de participación: aspirar continuamente a aumentar los índices de esta.

En definitiva, la participación solo es posible si la escuela proporciona las tres patas que la sustentan: información, formación y aumentar los índices de participación. En consecuencia, y en lo que resta del estudio, las funciones de la escuela para con las familias y la participación son dos realidades indisociables, las dos caras de una misma moneda: dos sombras de una realidad común.

Aumentar los índices de participación requiere otorgar agencia atendiendo a cinco dimensiones (Susinos, et al., 2019):

-Consulta: La comunidad educativa debe comunicar y consultar frecuentemente al resto de agentes la toma de decisiones, que abarcan desde el proceso de EA (innovación, metodologías, prácticas, contenidos, dificultades, etc.) a la gestión y organización del centro escolar. El colegio debe habilitar espacios y momentos de consulta a las familias.

-Escucha: La información recogida a través de la consulta debe ser escuchada. Es decir, debe poner sobre el tema de debate las nuevas perspectivas y atenderlas. Es necesario habilitar momentos y espacios de escucha.

-Deliberación: Una vez existe diversidad de opiniones y perspectivas, es imprescindible que las partes implicadas deliberen, a través del diálogo argumentativo y la discusión democrática, las piezas sobre el tablero de

juego para desarrollar una estrategia de actuación y/o transformación ideológica o material. Confrontar opiniones y discutir al respecto requiere sus propios espacios y momentos dentro de la comunidad educativa.

-Orden: Toda práctica que pretenda transformar activamente la realidad requiere de la organización de sus agentes y orden en los procesos implicados en las dimensiones antes mencionadas.

-Transformación: Una vez discutidas y aprobadas las actuaciones, estas deben materializarse en la realidad del centro escolar. De no ser así, los pasos seguidos con anterioridad quedarían en el mundo de las ideas y podrían desmovilizar a los agentes (hacerles sentir que han invertido tiempo y esfuerzo para, finalmente, que nada cambie).

Las dimensiones requeridas para aumentar los índices de participación están interrelacionadas. Si no atendemos a esta realidad, la agencia queda vacía de sentido: no se puede deliberar sobre una propuesta sin haber consultado y escuchado antes.

3.5. Barreras que surgen en la participación de las familias

Si se consulta directamente a las familias sobre sus necesidades o las dificultades que surgen para participar en la comunidad educativa, la mayoría apuntan a la conciliación. Las necesidades de las familias del siglo XXI sumadas a las condiciones laborales y materiales típicas de un sistema liberal y una sociedad líquida generan individualismo y alienación: suponen, en sí mismas, barreras para la participación.

Los procesos de deliberación democrática requieren tiempo. En circunstancias naturales, invertir el tiempo en la mejora del bienestar común es algo deseable, no obstante, debido a las contradicciones inherentes al sistema y el creciente individualismo, las familias tienden a pensar que no es su función implicarse en la gestión y dinámicas del centro escolar. Es por esto, que algunos autores parten de este precepto y notifican la falta de tiempo como una de las barreras más recurrentes (Enguita, 1993; Fariña, 2009).

Del mismo modo que la disponibilidad de tiempo como barrera tiene origen en las condiciones materiales e ideológicas contextuales, la falta de motivación tiene un radical común. Es difícil motivar a los agentes si se tiene la idea preconcebida de que ciertas funciones deben ser delegadas, o bien en las escuelas, o en las familias (Enguita, 1993; Fariña, 2009). Esta dificultad de base, sumada a los canales y momentos de participación ofrecidas en general por los centros educativos constituyen la falta de motivación como una de las barreras más reiteradas.

La falta de motivación, aunque es diferente a la falta de compromiso, tiene las mismas raíces. Según Bolívar (2006) y Fariña (2009), son muchos los factores que detonan la falta de compromiso de las familias para con la comunidad educativa. Señalan, entre otros, los propios valores familiares, las experiencias previas que han vivido las familias y el centro escolar, la relación familia-escuelas, la desconfianza en órganos de participación estamentales (el Consejo Escolar o las AMPA) o la falta de formación.

Enguita (1993), Segovia (2009) y Torrego (2015) consideran que las barreras mencionadas con anterioridad pueden paliarse ofreciendo formación en el contexto familiar. No obstante, y como ya se ha mencionado anteriormente en esta revisión, la formación trae consigo resistencias, y, en línea con la filosofía mostrada hasta ahora, requiere tiempo, motivación y compromiso por parte de los profesionales de un centro educativo y las familias de este.

Otra barrera recurrente es la disonancia entre los valores familiares y el proyecto educativo del centro (Fariña, 2009). Aunque esto no debería ser un problema en la actualidad, pues las familias pueden elegir dónde escolarizan a sus hijos, la realidad es que en ocasiones el PEC no hace justicia a la realidad del colegio y numerosas familias desconocen la existencia de un proyecto educativo singular para cada colegio.

Por otro lado, la relación familias-escuelas es en sí misma una palanca o una barrera. Dependiendo los modelos de comunicación, los espacios y momentos de deliberación y los valores compartidos, o no, por el tejido de la comunidad educativa, pueden aparecer disonancias y tensiones que dificulten

la participación (Enguita, 1993; Segovia, 2009; Torrego, 2015). Si existen dichas disonancias, es lógico que las familias sientan que no son escuchadas. Así mismo, si el sector familiar presenta opiniones o propuestas de actuación que en último término no repercuten o no transforman la realidad del centro escolar, ya no se trata de una percepción, sino que verdaderamente no están siendo escuchadas (Enguita, 1993; Segovia, 2009; Torrego, 2015).

Finalmente, los procesos de participación que ofrece la legislación son muy burocráticos. Se fundamentan en la democracia representativa en la cual la mayoría de las opiniones son desoídas o silenciadas en el proceso (Enguita, 1993; Bolívar, 2006). En definitiva, es difícil delimitar todas las barreras que surgen para con la participación de las familias. Esto se debe a la naturaleza y origen de las mismas, por lo que, de cara a realizar una investigación, es interesante consultar directamente a las familias qué dificultades y necesidades viven en el siglo XXI.

4. Hipótesis y objetivos

A pesar de existir mecanismos e interpretaciones de los textos legales que abren vías para la participación familiar en las escuelas, la literatura al respecto muestra que los índices de participación son bajos. Las barreras que dificultan la relación familias-escuelas y el proceso participativo son muy variadas. Diferentes estudios han estudiado variables como la eficacia del Consejo Escolar y las AMPA, la relación familia-escuela, el nivel socioeconómico de las familias o el tamaño del centro, entre otras.

No obstante, al igual que un cilindro puede proyectar sombras completamente diferentes dependiendo del lugar en que nos encontremos, es probable que el radical común de las barreras sea que el centro y las familias no compartan ciertas definiciones y expectativas sobre la propia participación. Todo ello nos lleva a preguntar: ¿Es la diferencia de perspectivas sobre las funciones de la escuela y/o la definición de “participación” una barrera para la propia participación? ¿Conoce el centro las dificultades y necesidades de sus familias?

La diferencia de perspectivas y expectativas que se tienen sobre las funciones de la escuela para con las propias familias y sobre las necesidades de estas supone una de las barreras principales para la participación de las familias en la comunidad educativa.

Objetivo general

Contrastar y describir las perspectivas-expectativas de las familias y el centro educativo.

Objetivos específicos

Estudio 1: Comparativa de perspectivas y expectativas entre familias y escuela.

- Describir las expectativas y perspectivas de las familias sobre la función informativa de la escuela.
- Describir el modelo comunicativo del centro.
- Analizar si el profesorado conoce la definición y aplicaciones de la Asertividad.
- Describir las expectativas y perspectivas de las familias sobre la función formativa de la escuela.
- Describir las expectativas y perspectivas de las familias sobre la función participativa.
- Describir las principales necesidades de las familias que actúan como barrera en la participación.
- Describir las expectativas y perspectivas del centro sobre la función informacional de la escuela.
- Describir las expectativas y perspectivas del centro sobre la función formativa de la escuela.
- Describir las expectativas y perspectivas del centro sobre la función participativa.
- Describir el grado de conocimiento del colegio sobre las necesidades de sus familias que actúan como barrera en la participación.

Estudio 2: Contraste de resultados concordantes con la vanguardia teórica.

- Comprobar la adecuación de los resultados con las teorías educativas vanguardistas sobre participación familiar en las escuelas.

5. Metodología

Se trata de dos estudios fundamentados en una metodología cualitativa, que responde a la necesidad de contrastar definiciones y estudiar el fenómeno de los bajos niveles de participación familiar en las escuelas. En consecuencia, el instrumento de recogida de datos será un cuestionario específico, diseñado ad-hoc para medir las variables descritas en el marco teórico del presente trabajo.

La técnica empleada con la primera población (N1), las familias de primaria del centro Altamira, es la interrogación a través de un cuestionario de escala cuantitativa (1-4). La técnica empleada con la segunda población (N2), los docentes de primaria del centro Altamira, es la interrogación a través de un cuestionario de escala cuantitativa (1-4). Además, esta versión del cuestionario incluye una serie de preguntas abiertas que ayudarán a comprender de manera global el nivel de comprensión de los profesionales del centro de las definiciones sometidas a estudio.

Población y muestra

- Población 1: Familias de primaria del Colegio Altamira. N1 =124 familias.
- Población 2: Docentes de Primaria del Colegio Altamira. N2 = 11 (6 tutores/as, 4 especialistas y directora).
- Muestreo probabilístico en ambos casos: la muestra invitada coincide con las poblaciones a estudiar (familias y docentes de enseñanza primaria del colegio Altamira durante el curso académico 2020/2021).

Muestra invitada 1: 124 familias de primaria.

Muestra participante 1: n =91 familias.

Muestra invitada 2: 11 docentes: 6 tutores/as, 4 especialistas y directora.

Muestra participante 2: n =7 docentes.

Estrategia de recogida de datos

Dos instrumentos: Ad-hoc; realizados en Word para su validación y transcritos a Formularios de Google para su difusión.

1º: Cuestionario a las familias (cualitativo: afirmaciones cuantificadas en escalas discretas: 1-4, 1 completamente en desacuerdo / 4 completamente de acuerdo).

2º: Cuestionario a los/las docentes (cualitativo: afirmaciones cuantificadas en escalas discretas: 1-4, 1 completamente en desacuerdo / 4 completamente de acuerdo) y preguntas abiertas (cualitativo).

Estrategia de análisis de datos

Sendos cuestionarios presentan un total de 29 afirmaciones que responden a las definiciones de las funciones de la escuela para con las familias. Han sido formuladas desde la teoría presentada en el marco teórico de este trabajo. Dichas afirmaciones han sido cuantificadas en una escala (1 completamente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo, 4 completamente de acuerdo) para los bloques I, II y III. El primero mide la variable Información, el segundo la Formación y el tercero la Participación. En lo que respecta al Bloque IV, se ofrecen los 8 argumentos más utilizados por las familias y se pide a la muestra que ordene numéricamente los tres que consideren más recurrentes en una escala de 1 a 3.

Para llevar a cabo el análisis, se hará uso de la estadística descriptiva atendiendo a la media, moda y porcentajes de respuesta en cada ítem, y se compararán las respuestas de las familias con las del profesorado.

-Datos cuantificados: Codificación del Excel obtenido a través de Google Formularios y volcado de datos en el programa específico de análisis de datos cuantitativos PSPP; Contrastar los datos obtenidos de cada cuestionario y aplicar estadística descriptiva para el análisis

-Datos cualitativos: Extraer las respuestas a preguntas abiertas del cuestionario a los docentes y contrastar opiniones y definiciones individuales con la estadística descriptiva tratando de explicar el fenómeno a rasgos generales.

6. Resultados y discusión

Los resultados a cada cuestionario aparecen recogidos en tablas por cada ítem en el Anexo IV. Las tablas muestran la frecuencia en la que ha sido votada cada afirmación por cada una de las poblaciones sometidas a estudio y el porcentaje de las mismas. Así mismo, se incluye un Anexo V que recoge las respuestas dadas por el profesorado a las preguntas abiertas.

A continuación, se muestran dos formas de afrontar el análisis de los datos en este trabajo. En primer lugar, se mostrará una comparativa estadística entre ambas muestras. En segundo, se mostrará la adecuación de los resultados a las definiciones deseables formuladas en la revisión teórica.

a) Análisis comparativo entre ambos estudios

Bloque I: Información

La media aritmética muestra que el resultado de respuesta en el caso de las familias es de 3.17 sobre 4. De acuerdo con la escala planteada en el cuestionario, 1-4 (1, completamente en desacuerdo; 2, en desacuerdo; 3, de acuerdo; 4 completamente de acuerdo), n1 está “de acuerdo” con las afirmaciones ofrecidas [Media sobre 4 de familias bloque I información: 3.17].

En lo que respecta a los docentes, la media aritmética de respuesta es de 3.30, es decir, al igual que las familias, están “de acuerdo” con las afirmaciones ofrecidas [Media sobre 4 de docentes bloque I información: 3.30].

Esto refleja una diferencia de perspectivas hacia la definición de Información como función de la escuela de $0.13 / 4$, o una concordancia del 96.75%, es decir, una perspectiva muy similar en términos generales.

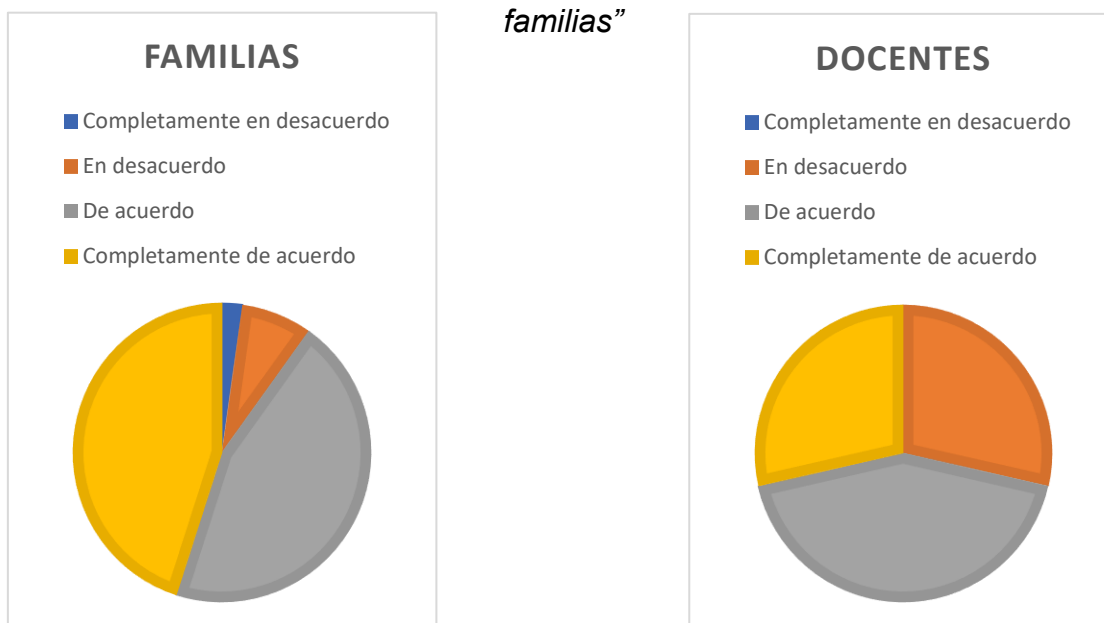
No obstante, se observan fuertes disonancias en aspectos puntuales (ciertos ítems son dispares, aunque la media global refleje lo contrario) que, en definitiva, constituyen barrera para la participación.

Por ejemplo, en la tercera afirmación (*El centro envía regularmente información de aspectos tanto positivos como negativos de los alumnos*), el 85.5% de docentes está “de acuerdo” o “completamente de acuerdo” frente a un 34.1% de las familias que vota “en desacuerdo” y “completamente en desacuerdo”.

Más de un tercio de las familias considera que no recibe información necesaria relativa a sus hijos. Este elemento puede provocar una falta de motivación y desentendimiento de otras dimensiones del centro escolar, en el que las funciones de las familias van más allá de ser acompañantes del educando (aunque dicha función sea la socialmente más aceptada y reconocida).

Otro ejemplo destacable es frente a la afirmación *Es imprescindible que el centro informe sobre la organización y gestión a las familias*, donde un 28.57% de los docentes participantes muestran “desacuerdo” frente a un 91.10% de las familias que está “de acuerdo” y “completamente de acuerdo”, tal y como se muestra en los gráficos.

“Es imprescindible que el centro informe sobre la organización y gestión a las familias”



Que un 28.57% del profesorado considere que no es imprescindible informar sobre organización y gestión a las familias provoca que estas no tengan acceso a la transformación activa del colegio, pues no disponen de información para formar una opinión propia y sesga su agencia para hacer propuestas de mejora.

Llegados a este punto, familias y escuela están de acuerdo en que el modelo de comunicación predominante en el centro es el asertivo. El equipo docente es capaz de definir de manera acertada el concepto de “asertividad” y exponer momentos y situaciones en los que se requiere.

En lo que respecta al canal, familias y escuela están de acuerdo en que las tutorías no pueden ser sustituidas por plataformas digitales como Cifra o Yedra.

Bloque II: Formación

En el bloque II, la diferencia de perspectivas se acentúa. La media sobre 4 de familias en lo que a formación respecta es de 2.74. Por su lado, los docentes presentan una media de 3.08. Esto deja una diferencia entre ambas partes de 0.34 puntos, es decir, superior a la del bloque anterior y con una concordancia entre los agentes del 91.5%.

El Bloque II Formación, es el en que las disonancias entre familia y escuela se hacen más notables. Al igual que en el bloque anterior, si bien la media aritmética global es próxima, existen disonancias reseñables en algunas de las afirmaciones.

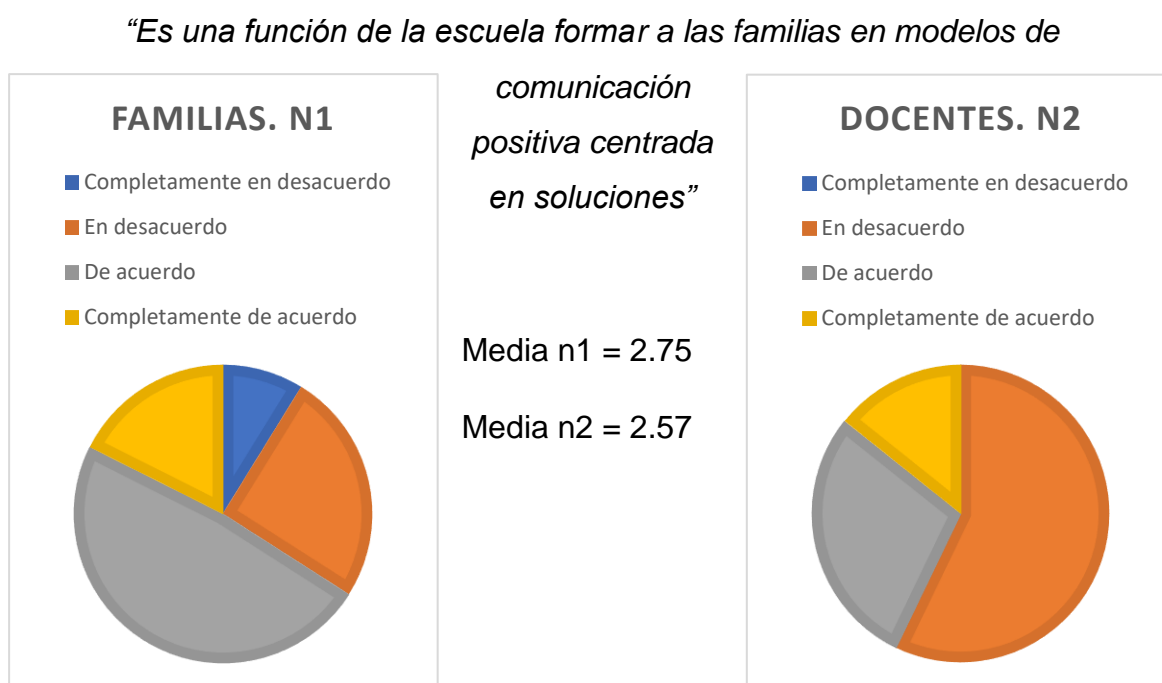
En este sentido destaca la primera afirmación del bloque II, *“La escuela debe formar a todos y cada uno de los agentes educativos”*, en el cual un 41.8% de las familias participantes se muestran “en desacuerdo” (34.1%) o “completamente en desacuerdo” (7.7%), mientras que el 100% del profesorado está “de acuerdo” (28.6%) o “completamente de acuerdo” (71.4%).

Por otro lado, en la afirmación *“El centro debe ofrecer recursos y formar a las familias para que puedan guiar el proceso de EA desde casa”*, se da una situación similar. Alrededor de un tercio (31.86%) de la muestra participante de las familias está “completamente en desacuerdo” (6.59%) o “en desacuerdo” (25.27%), frente a un 100% del profesorado que está “de acuerdo” (85.71%) o “completamente de acuerdo” (14.29%) con tal afirmación.

Sendos ejemplos podrían estar reflejando una falta de comunicación activa entre ambas partes. Una comunicación que debe hacerse desde un lenguaje asertivo (algo que el centro cumple tal y como se mostró en el bloque anterior) sumado a un enfoque construccionista.

En línea con el párrafo anterior, un elemento llamativo del Bloque II formación responde a la afirmación *“Es una función de la escuela formar a las familias en modelos de comunicación positiva centrada en soluciones”*. El 57.14% del profesorado encuestado se muestra “en desacuerdo” con tal afirmación. Sin

embargo, un 76.92% de las familias está “de acuerdo” (48.35%) o “completamente de acuerdo” (17.78%). Este ítem en concreto muestra uno de los casos en los que muestra de las familias (n1) obtiene una media superior a la de los docentes (n2).



Es decir, el centro utiliza un modelo de comunicación asertivo, pero no considera como función de la escuela la necesidad de formar a las familias bajo un enfoque constructorista cuando tal función es una de las competencias de la función tutorial (Herrero y Beyebach, 2018., Torrego, 2014). A pesar de este dato, al menos dos de los/las docentes participantes mencionan en las preguntas abiertas talleres de formación en parentalidad positiva.

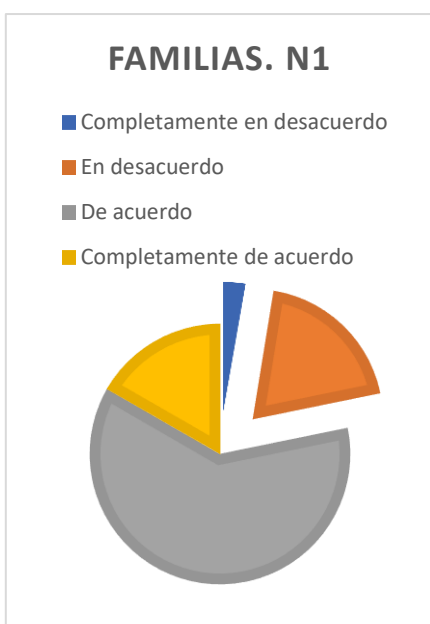
Por otro lado, todo el profesorado encuestado es capaz de exponer ejemplos de formación a las familias (la idea más repetida es la formación en ABN al implementar el método) y no hay consenso en la frecuencia con la que estas se realizan (Anexo V).

En consecuencia, el Bloque II Formación muestra las disonancias más marcadas entre ambas poblaciones y podría estar desdibujando una contradicción en el centro. Una contradicción que responde a que el centro conoce los modelos de comunicación necesarios y deseables, pero a su vez no entiende como una función propia formar a las familias en el mismo modelo de comunicación.

Bloque III: Participación

En el tercer bloque encontramos una diferencia escasa de 0.19 sobre 4 entre la media de las familias (2.95) y la de los docentes (3.14). Es decir, hay un 95.25% de concordancia entre ambas muestras estudiadas.

Al igual que sucede en los dos bloques predecesores, a pesar del alto nivel de concordancia existen puntos disonantes y perspectivas diferentes en función de cada ítem. Por ejemplo, en la afirmación *“El centro habilita regularmente momentos y espacios de consulta a las familias”*, un 38.47% de las familias está “completamente en desacuerdo” (4.40%) o “en desacuerdo” (34.07%) frente a la percepción del profesorado que, en un 85.71% está “de acuerdo” (57.14%) o “completamente de acuerdo” (28.57%). Este hecho podría indicar que las familias demandan más agencia en contraste con el centro que considera sí se las otorga.



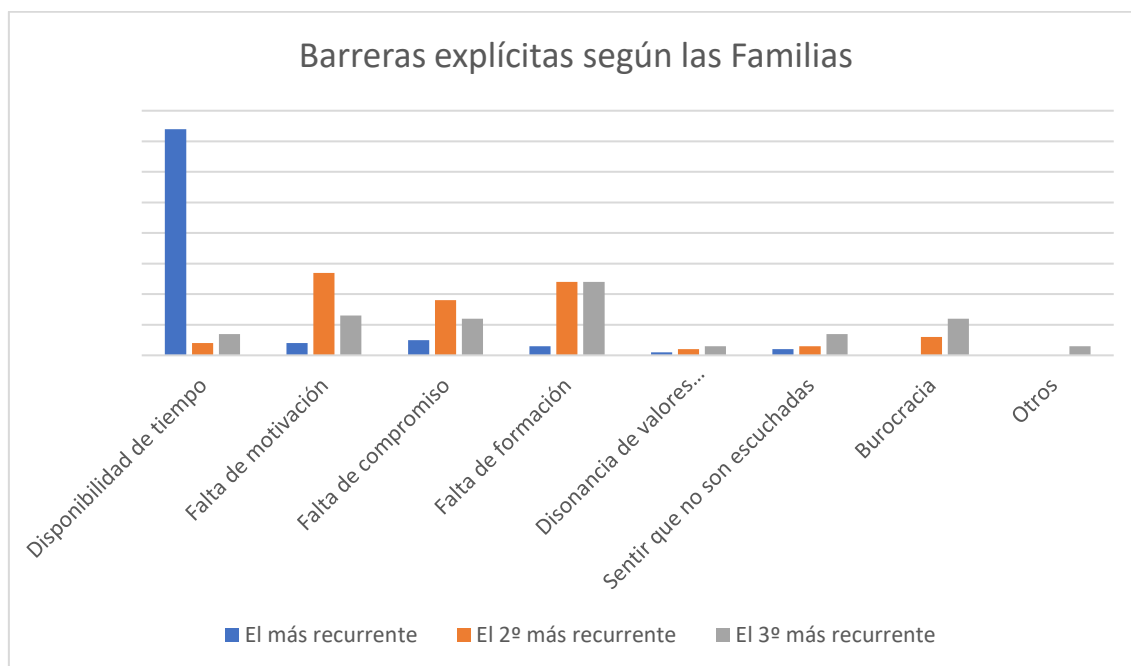
A pesar de la concordancia, en este bloque aparece la media más dispar entre ambas muestras estudiadas en uno de los ítems: *“El punto de vista familiar puede ayudar a crecer a los profesionales del centro”*. Las familias obtienen una media de respuesta de 2.93 frente al profesorado que tiene un 3.86, la más alta y cercana a uno de los puntos necesarios en la construcción de la definición de participación.

Tal y como se ve en la gráfica, un sorprendente 18.48% de las familias se muestra “completamente en desacuerdo” (2.20%) o “en desacuerdo” con tal afirmación.

Una posible solución ante esta realidad sería que el centro explicitase a las familias la necesidad de conocer sus opiniones e inquietudes como vía para que los profesionales y la comunidad en general creciesen intelectual, personal y profesionalmente. Para ello, es necesario habilitar momentos y espacios para el diálogo y la deliberación (algo que sucede tal y como reflejan las preguntas abiertas), así como facilitar el sentimiento de confianza mutuo y de pertenencia.

Bloque IV: Conciliación / Necesidades de las familias

En el cuarto bloque se ofrecía a ambas muestras los 7 argumentos más recurrentes, recopilados en la revisión de la literatura, por parte de las familias para justificar los bajos índices de participación. A continuación, se les pedía que enumerara de 1-3 los que, personalmente, consideraren más recurrentes.



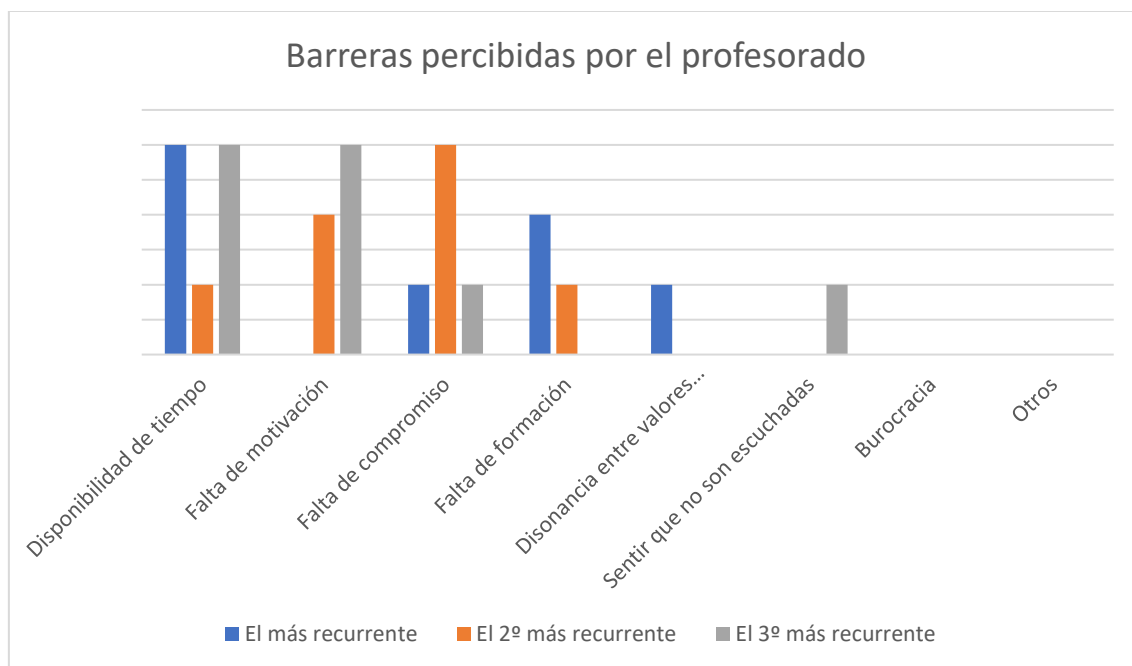
Tal y como muestra el gráfico, el argumento explícito por las familias como el más recurrente es la *Disponibilidad de tiempo*. El segundo más recurrente sería la *Falta de motivación*, mientras que el tercero es la *Falta de formación*.

Además de los 7 argumentos, se ha ofrecido la opción *Otros*, dónde las familias podían ofrecer los argumentos que considerasen. Si bien en esta opción se esperaban alusiones directas a la pandemia. Uno de los argumentos esperados era que las escuelas se han vuelto herméticas como consecuencia del Covid-19 en el momento en que se redacta este estudio; en principio se barajó la opción de ofrecer el argumento de manera explícita, pero por no sesgar la respuesta de la muestra participante, en última instancia, esta opción se eliminó y ofreció el apartado *Otros*.

Al parecer, la pandemia y las actuaciones que se han derivado de ella no constituyen una barrera desde la perspectiva familiar; bien porque se entiende

como algo circunstancial, bien porque realmente no supone una barrera para la participación: “estar o hacer presencia no es participar” (Susinos, et al., 2019).

Solo 3 de las familias participantes han marcado la opción *Otros*. Curiosamente, en las tres respuestas ofrecidas aparece una idea central: miedo a que expresar sus opiniones no tenga ningún valor o repercuta de manera dañina hacia sus hijos/as.



En lo que respecta a las barreras percibidas por el profesorado, si bien hay similitudes -algo esperable pues 3 tutores/as de 6 son también familias del centro- también hay disonancia con la perspectiva familiar. De acuerdo con el gráfico, la *Disponibilidad de tiempo* es el argumento barajado como el más recurrente. En lo que respecta al segundo más recurrente, de acuerdo con la visión del profesorado, la *Falta de compromiso* se lleva la etiqueta, mientras que el tercero más percibido se iguala entre la *Falta de motivación* y la *Falta de tiempo*.

Otro elemento llamativo es como parte del centro percibe la *Disonancia de valores familiares con el PEC* como uno de los argumentos más recurrentes, sin embargo, un 0.00% de la muestra familiar ha marcado esta opción como el argumento más recurrente. Algo similar sucede con la *Falta de formación*, dónde el profesorado lo percibe como uno de los argumentos más recurrentes mientras que las familias no.

Tal y como se puede observar a través de los datos recogidos en cada bloque, los docentes obtienen una puntuación más próxima a los estándares deseables, es decir, sus respuestas se adecúan bastante a lo que la teoría educativa recoge sobre la Participación y las funciones de la escuela para con las familias. Probablemente, esto se deba a que el profesorado ha recibido formación explícita relativa a la construcción de una comunidad educativa y a la interpretación de la legislación educativa.

Las familias del Altamira, por su parte, no reciben puntuaciones tan bajas, y comparten en buena medida la perspectiva con el centro sobre Participación y funciones de la escuela. Que la puntuación de estas sea más baja podría responder a la falta de formación, algo que queda reflejado en las disonancias relativas al segundo bloque del cuestionario.

De acuerdo con Fabián (1992), en los centros pequeños, como el Altamira, es más sencillo que exista consenso entre familias y docentes en lo que respecta a las definiciones de Participación y funciones de la escuela. No obstante, la adecuación entre ambas partes no implica que sus estándares se adecúen a las definiciones deseables; algo que, como se mostrará a continuación corrobora el estudio. Es decir, el hecho de que familias y escuelas presenten perspectivas parecidas no implica que el entendimiento de ambas se adecúe a las teorías educativas.

b) Adecuación de los resultados a las definiciones deseables de Participación

En el punto anterior, hemos podido comprobar cómo familias y profesorado del Altamira comparten, a grandes rasgos, expectativas y perspectivas similares en las funciones de la escuela.

Retomando la metáfora planteada en la hipótesis, nos encontramos con que familias y centro observan una perspectiva similar de la realidad participativa, ven prácticamente la misma sombra proyectada. No obstante, si lo que se busca es comprender la realidad completa conviene comparar los resultados con la teoría elaborada por expertos en educación, sociología y psicología, así como con la legislación vigente. En este sentido, el ideal sería que familias y escuela hubiesen tenido una moda de respuesta “4:

completamente de acuerdo” en cada uno de los ítems en los tres primeros bloques del cuestionario, ya que las afirmaciones construyen las definiciones,

Para afrontar esta parte del estudio, buscaremos aquellos ítems en que familias y profesorado presenten afinidad, pero se alejen de los estándares deseables.

Bloque I: Información

En la afirmación *“El centro informa regularmente sobre las propuestas de innovación que van a llevar al aula”*, familias y profesores muestran un porcentaje de respuesta muy similar: un 45.05% de las familias está en desacuerdo (38.46%) o completamente en desacuerdo (6.59%); y un 42.86% del profesorado se muestra en desacuerdo. Sencillas cifras son muy parecidas por lo que tienen una perspectiva común; hecho que, por otro lado, constituye una barrera para la participación familiar. El mismo caso se da en la siguiente afirmación (*El centro informa sobre la programación de aula* donde n1 se muestra en desacuerdo o completamente en desacuerdo en un 41.76% y n2 en un 42.86%).

Esto indica que la función informativa presenta ciertas carencias relacionadas con la transmisión de prácticas que se realizan en el aula y, en definitiva, impiden que la información de la vida intramuros fluya hacia el contexto familiar.

Bloque II: Formación

Otro punto de encuentro entre familias y profesores, pero alejado de los estándares deseables está relacionado con la formación. Familias y profesorado consideran que el centro no debe formar a las familias en organización y programación.

Ante la afirmación *El centro debe formar a las familias en organización y programación*, un 13.19% de las familias está “completamente en desacuerdo”, al igual que un 14.29 % del profesorado encuestado; y el 53.85% de las familias encuestadas se muestran “en desacuerdo” junto a un 28.57% de docentes que también lo están. Este ítem entra en contradicción con el último bloque del cuestionario en el cual ambas partes han marcado la disponibilidad

de tiempo como principal barrera para la participación de las familias. Si la falta de tiempo es una dificultad, ¿por qué la comunidad educativa no ve necesaria la formación relativa a la gestión del recurso temporal?

Sería interesante facilitar un momento en que profesionales y familiares pusieran en común esta afirmación y sus respuestas, así como un debate conjunto sobre la falta de tiempo como una de las necesidades más acuciadas en el SXXI.

Otro elemento del bloque de Formación responde al Ítem *La escuela debe formar a las familias en el modelo parental democrático*. El 45.06% de las familias se muestra en desacuerdo o completamente en desacuerdo, y prácticamente un tercio del profesorado encuestado se muestra en desacuerdo (28.57%).

A fin de entender mejor el fenómeno entre el profesorado acudiremos a las preguntas abiertas. Ante la pregunta *“Si entiendo como docente que hay límites que la escuela no debe cruzar o aspectos en los que no debería formar a las familias, ¿podría enumerar al menos 3?”*. Se puede observar que dos de los/las encuestados/as (2 de 7 = al 28.57%) creen que la escuela no debe sobrepasar los límites en el estilo de educación o el ámbito personal. Sin embargo, es una de las funciones tutoriales y parte del camino a seguir por cualquier escuela que pretenda llevar a cabo transformaciones reales en la sociedad el formar a la comunidad educativa en los valores democráticos.

Bloque III: Participación

Otro ítem destacable, donde existe consenso entre ambas partes, pero se alejan de los estándares deseables, hace alusión a la deliberación democrática del proceso de EA. Ante la afirmación *Es necesario que familias y docentes deliberen sobre aspectos relativos al proceso de EA* encontramos que ambas poblaciones se muestran próximas al 50% de “desacuerdo” (n1 = 56.05% ; n2 = 42.86%). Algo similar al caso anterior sucede ante *Las familias deben tener voz y voto en la gestión y organización del centro escolar* dónde un 58.24% de familias está en desacuerdo, y un 42.86% del profesorado coincide con estos.

7. Conclusiones

La participación de las familias es indispensable para la construcción de una comunidad comprometida con el cambio y la justicia social. No obstante: ¿se puede garantizar que los agentes educativos comprenden qué es una comunidad educativa y qué deber tienen para con la transformación activa de la sociedad?

Los puntos de desencuentro en la definición de participación y las funciones de la escuela para facilitar la misma, conducen a una falta de entendimiento en lo que a derechos y deberes de las familias y la propia escuela se refiere; suponen barreras para la construcción de una comunidad educativa vanguardista y revolucionaria (Enguita, 1993). En este sentido, el estudio refleja ciertos puntos de desencuentro entre las poblaciones estudiadas. Desencuentros que, en última instancia, responden a fallos de comunicación entre los agentes de la comunidad educativa que impiden clarificar perspectivas y expectativas de sendas partes. ¿Es suficiente el uso de la asertividad para confirmar que existe buena comunicación entre familias y escuelas?

En este trabajo, se ha comprobado que la participación es, en efecto, más fructífera en centros pequeños (San Fabián, 1992), dónde las expectativas son congruentes entre el profesorado y las familias. La disonancia entre perspectivas constituye una barrera para la participación, pero la concordancia entre perspectivas o el consenso puede suponerlo también. Si la comunidad educativa no comprende la participación en su plenitud, como una dimensión necesaria de la sociedad civil, el consenso entre ambas partes puede responder a una percepción alienada y alejada de una lucha transformadora (Susinos, et al, 2019).

Un ejemplo esclarecedor surgido del estudio es relativo a gestión y organización del centro escolar, dónde ambas muestras participantes coinciden en que las familias no deben tener voz y voto en el proceso. Este resultado en concreto entra en contradicción con la percepción unánime de ambos sectores de que la participación familiar es indispensable para la construcción de

comunidades educativas comprometidas con el cambio y la justicia social. Una contradicción que merece un análisis más exhaustivo y cuya posible respuesta esté relacionada con las principales barreras percibidas por las familias: la disponibilidad de tiempo para implicarse, la falta de formación y la falta de motivación; tres dimensiones que están estrechamente relacionadas con el funcionamiento sistémico de la institución escolar y la conciliación casi imposible de los sistemas neoliberales (Puelles, 2009).

Una forma de luchar contra una visión alienada del derecho a la participación es formar a ambos colectivos, sobre el significado de “agencia” y el propio constructo de “participación” con fines transformadores. Esta formación, sin embargo, provoca rechazo y resistencias en ambos grupos, algo también corroborado en el Bloque II de este estudio.

Por otro lado, para deshacer las disonancias, sería interesante habilitar momentos y espacios de encuentro y reflexión, en los que ambos grupos de agentes educativos pongan en común y deliberen sobre estos constructos y las necesidades coetáneas, así como abordarlas y dar respuesta. Dichos momentos no deben responder a estructuras piramidales, si no que deben contar con las características del “modelo usuario” propuesto por Torrego (2014) y cuyo desenvolvimiento ha de ser a través de asambleas.

Como reflexión final del trabajo, sería interesante reinterpretar el centro escolar como un ágora de encuentro, dónde la formación formal no deje de existir pero deje paso a situaciones de horizontalidad entre todos los agentes; donde poner en común inquietudes, expectativas, áreas ciegas y puntos fuertes; donde reflexionar; donde entender a todos los agentes como parte necesaria de la comunidad; donde investigar e innovar; donde la teoría educativa se convierta en praxis; donde deshacer la alienación y la desvirtuación de la democracia como barreras de la participación ciudadana; donde la lucha transformadora de la educación sea el objetivo general y la vida en los colegios el camino; donde la relación familias-escuelas y la participación queden embebidas en el día a día de las instituciones educativas y sean extrapolable al resto de dimensiones sociales.

Referencias Bibliográficas

- Barudy, J., y Dantagnan, M. (2005). Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia. *Los buenos tratos a la infancia*, 1-246.
- Bernad Caverro, O., y Llevot Calvet, N. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 2015, vol. 8, núm. 1, p. 57-70.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, nº 339. Ministerio de Educación y Ciencia. España.
- Cermeño, E. O. (2011). Comunidad Educativa: ámbito de colaboración entre la familia y la escuela. *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible*, 71.
- Comellas, M. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Graó.
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 61-65.
- Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de ordenación de la atención a la diversidad en los centros públicos y privados concertados que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria. (2019). *Boletín Oficial de Cantabria*, 2019-4952.
<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=339416>
- Echeita, G. (2019). Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano. Octaedro
- Fariña, J. A. S. (2009). Evolución de la relación familia-escuela. *Tendencias pedagógicas*, (14), 251-267.
- Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid, Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). La trayectoria de un derecho lleno de promesas. En Gimeno, J. *LA educación obligatoria, s sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

Hart, R. (1993). La participación de los niños. *De la participación simbólica a la participación auténtica. Ensayos Innocenti*, (4).

Haya, I., y Rojas, S. (2017). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2-bis).

Henrique, P. (2009). Redes sociales: un nuevo paradigma en el horizonte sociológico. *Cinta de moebio*, (35), 88-109.

Herrero, M., y Beyebach, M. (2018). *Intervención escolar centrada en soluciones: conversaciones para el cambio en la escuela*. Hereder.

Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria. (2008). *Boletín Oficial del Estado*, 251, 2009-1174. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2009/BOE-A-2009-1174-consolidado.pdf>

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (1970). *Boletín Oficial del Estado*, 187, 12525-12546. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

Ley Orgánica 8/1985, de 13 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (1985). *Boletín Oficial del Estado*, 159, 1985-12978. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 2013-12886.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 122868-122953.

Macià, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73-83.

Martínez, P. M., Sánchez, J. J. M., Pina, F. H., y Correa, A. G. (2012). Presentación: Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), 19-26.

Martín-Moreno, Q. (2000). Bancos de talento. Participación de la comunidad en los centros docentes. Madrid, Sanz y Torres.

Marx, K., y Engels, F. (2014). *La ideología alemana*. Ediciones Akal.

Ortiz, J. L. S., y Murillo, L. M. U. (2014). Relación familia-escuela: una mirada desde las prácticas pedagógicas rurales en Anserma, Caldas. *Revista Latinoamericana de estudios de familia*, 97.

Pascual, A. V. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano: estrategias para la escuela* (Vol. 112). Narcea Ediciones.

Puelles, M. (2006). Problemas actuales de política educativa. Madrid: Morata.

Real Academia de la Lengua Española. (s.f.). Formar. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 15 de marzo de 2021, de <https://www.rae.es/drae2001/formar>

Real Decreto 1533/1986, de 11 de julio, por el que se regulan las asociaciones de madres y padres de alumnos. (1986). *Boletín Oficial del Estado*, 180, 26858-26859. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1986-20181>

Rivas-Borrell, S., y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela.

San Fabián, J. L. (1992). Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales. In *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Cultura escolar y desarrollo organizativo* (1992), p 79-118. Universidad de Sevilla. Grupo de Investigación Didáctica.

San Fabián, J. L. (1997). La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar. Madrid, MEC/CIDE.

Santos Guerra, M. A. (1997). El crisol de la participación. Investigación sobre la participación en Consejos Escolares de centros. Archidona, Aljibe.

Sanz, M. P. G., Vicente, M. Á. G., Prados, M. Á. H., y Martínez, J. P. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio siglo XXI*, 28(1), 157-187.

Sapon-Shevin, M. (2014). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social.

Segovia, J. D., Titos, M. A. M., y Martos, L. D. (2010). Colaboración familia-escuela en España: retos y realidades. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 9(18), 111-133.

Solé, I. (1996). Las relaciones entre familia y escuela, *Cultura y educación*, 4, 11-17.

Susinos Rada, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación inclusiva? *Temáticos Escuela*, 13, 4-6.

Susinos Rada, T., Ceballos López, N., Saiz Linares, Á., y Ruiz López, J. (2019). ¿Es la participación inclusiva el unicornio en la escuela? Resultados de una investigación sobre la voz del alumnado en centros de educación obligatoria.

Torrego. J.C. (2015). *La tutoría en los centros educativos. 8 ideas clave*. Barcelona. Graó.

Anexos

ANEXO I: PERMISO A LA DIRECCIÓN DEL COLEGIO ALTAMIRA PARA REALIZAR LOS CUESTIONARIOS A LOS DOCENTES

“Barreras en la participación de las familias del colegio Altamira durante el curso académico 2020/2021”

A Doña Covadonga Palacio Sierra, como directora de Infantil y Primaria del centro de enseñanza Altamira, Revilla de Camargo, Cantabria.

Actualmente estamos realizando un proyecto de investigación en el centro. La participación en el mismo es completamente voluntaria y ayudará a comprender el estado del nivel de participación de las familias en el colegio.

El objetivo de la investigación es contrastar las expectativas y perspectivas que tienen las familias y el centro sobre el término “participación”, y comprobar si, en caso de haber disonancias, esto constituye una barrera.

El proceso de recogida de datos se hará a través de dos cuestionarios elaborados con *Google Formularios*: uno dirigido a las familias y otro a los docentes de Primaria -y la directora-. Los instrumentos de recogida de datos se enviarán a los participantes a través de la plataforma *Cifra* desde la secretaría del centro escolar (en un mensaje explicativo con un enlace adjunto).

Los datos personales no serán recogidos y/o almacenados, pues no son necesarios para alcanzar el objetivo del estudio: la identidad de los participantes será completamente anónima.

Una vez finalizada la investigación, me complacería compartir los resultados y hallazgos con el centro escolar, a fin de generar nuevos saberes científicos, avanzar en la construcción de una comunidad educativa comprometida y mejorar, en la medida de lo posible, las dinámicas del Altamira.

Por favor, firme a continuación si accede a contribuir con el estudio, autoriza la participación de los docentes y el envío de formularios a las familias desde la secretaría.

A ____ de mayo de 2021.

Investigador principal: Fernando Balbás Miguel, Universidad de Cantabria

Contacto: [REDACTED]

ANEXO II: CUESTIONARIO A LAS FAMILIAS

A continuación, se presenta un cuestionario de 30 preguntas dividido en 4 bloques. Las opciones de respuesta varían en función de cada bloque:

- BLOQUE I: INFORMACIÓN**

En una escala de 1 a 4 dónde **1 es completamente en desacuerdo** y **4 completamente de acuerdo** seleccione en cada afirmación:

INFORMACIÓN	1	2	3	4
El centro escolar debe informarme sobre cambios en el Proyecto Educativo				
El centro me informa regularmente sobre las actuaciones y actividades que se llevan a cabo en el aula				
Recibo regularmente información de aspectos tanto positivos como negativos relativos a mi (mis) hijo/a (hijos/as)				
El centro me informa sobre propuestas de innovación que van a llevar al aula				
Me informan sobre la programación del aula				
Es imprescindible que el centro informe sobre la organización y gestión a las familias				
El centro utiliza un modelo de comunicación asertivo cuando se comunica conmigo				
El centro utiliza un lenguaje adaptado a mis necesidades				
Cuando me informan sobre dificultades o problemas utilizan un enfoque centrado en soluciones				
Considero que las tutorías son mejores canales de comunicación que Cifra o Yedra				

- BLOQUE II: FORMACIÓN**

En una escala de 1 a 4 dónde **1 es completamente en desacuerdo** y **4 completamente de acuerdo** seleccione en cada afirmación:

FORMACIÓN	1	2	3	4
La escuela debe formarme como agente de la comunidad educativa				
El colegio me ofrece formación voluntaria sobre las actuaciones y actividades que llevan a cabo en el aula				
El centro debe formarme al implementar metodologías innovadoras				
El colegio debe formarme en organización y programación				
El centro debe ofrecer recursos y formarme para que pueda guiar el proceso de Enseñanza Aprendizaje de mi (mis) hijo/a (hijos/as) desde casa				
Puedo pedir formación al centro en caso de detectar alguna dificultad o problema, para que pueda acompañar desde casa en el proceso de solución				
Es una función de la escuela formar a las familias sobre modelos de comunicación positiva centrada en soluciones				
La escuela debe formar a las familias en el modelo parental democrático				
La escuela debe formar a las familias atendiendo a las necesidades del S.XXI				

- **BLOQUE III: PARTICIPACIÓN**

En una escala de 1 a 4 dónde **1 es completamente en desacuerdo** y **4 completamente de acuerdo** seleccione en cada afirmación:

PARTICIPACIÓN	1	2	3	4
El centro habilita regularmente momentos y espacios de consulta a las familias				
Mi punto de vista puede ayudar a crecer a los profesionales del centro				
El colegio habilita espacios y momentos para el diálogo				
Para participar en el colegio debo seguir el orden establecido por el mismo				
Considero necesario que los docentes deliberen conmigo aspectos del proceso de Enseñanza Aprendizaje				
Como familia debo tener voz y voto en la gestión y organización del centro escolar				
Creo que toda opinión merece ser escuchada y discutida por la comunidad educativa				
Las ideas deliberadas y aceptadas deben transformar la realidad material e ideológica del centro (procesos, actuaciones, espacios, etc.)				
Considero que cuando el colegio llama a la participación aumenta el sentimiento de pertenencia y ayuda a la construcción de un mejor Altamira				
La participación de las familias en el colegio es indispensable para la construcción de una comunidad educativa comprometida con el cambio y la justicia social				

- **BLOQUE IV: CONCILIACIÓN FAMILIAR / NECESIDADES DEL S.XXI**

A continuación se muestran algunos de los argumentos más utilizados para justificar los bajos niveles de participación en los colegios. Enumere, de 1 a 3 (siendo uno el que cree que es el más votado y 3 el que menos), aquellos que considere son los más recurrentes entre las familias:

- ☐ Disponibilidad de tiempo
- ☐ Falta de motivación
- ☐ Falta de compromiso
- ☐ Desconocimiento o falta de formación
- ☐ Disonancia entre los valores familiares y el Proyecto Educativo del Centro
- ☐ Sentir que no son escuchadas
- ☐ La burocracia necesaria para participar
- ☐ Otros

Si ha marcado “otros”, por favor escriba aquí:

¡Gracias por tu paciencia, tiempo y por contribuir en la construcción de nuevos saberes científicos!

ANEXO III: CUESTIONARIO A LOS DOCENTES

A continuación, se presenta un cuestionario de 30 preguntas dividido en 4 bloques. Las opciones de respuesta varían en función de cada bloque:

- **BLOQUE I: INFORMACIÓN**

En una escala de 1 a 4 dónde **1 es completamente en desacuerdo** y **4 completamente de acuerdo** seleccione en cada afirmación:

INFORMACIÓN	1	2	3	4
El centro escolar debe informar a las familias sobre cambios en el Proyecto Educativo				
Informo regularmente a las familias sobre las actuaciones y actividades que llevo a cabo en el aula				
Informo regularmente a las familias sobre aspectos tanto positivos como negativos de mis alumnos/as				
Informo a las familias sobre propuestas de innovación que voy a llevar al aula				
Informo a las familias sobre la programación que voy a llevar a cabo en el aula				
Es imprescindible que el centro informe sobre la organización y gestión a las familias				
Utilizo un modelo de comunicación asertivo				
Utilizo un lenguaje adaptado a las necesidades de cada familia				
Cuando informo sobre dificultades o problemas utilizo un enfoque centrado en soluciones				
Considero que las tutorías son mejores canales de comunicación que Cifra o Yedra				

Preguntas abiertas:

¿Cuántas tutorías tengo al año de media con cada familia? ¿Cuántos cifras envío? ¿Y cuántos recibo?

Cuando utilizo Cifra, ¿me centro más en aspectos positivos, en notificar problemas o en solucionarlos?

Sin consultar ninguna fuente ¿Podrías definir “asertividad”?

¿En qué momentos utilizas la asertividad?

- **BLOQUE II: FORMACIÓN**

En una escala de 1 a 4 dónde **1 es completamente en desacuerdo** y **4 completamente de acuerdo** seleccione en cada afirmación:

FORMACIÓN	1	2	3	4
La escuela debe formar a todos y cada uno de los agentes de la comunidad educativa				
Ofrezco formación voluntaria a las familias sobre las actuaciones y actividades que llevo a cabo en el aula				
El centro debe formar a las familias al implementar metodologías innovadoras				
Debo formar a las familias en organización y programación				
El centro debe ofrecer recursos y formar a las familias para que puedan guiar el proceso de EA de sus hijos desde casa				
En caso de detectar alguna dificultad o problema, debo formar a las familias para que puedan acompañar desde casa en el proceso de solución				
Es una función de la escuela formar a las familias sobre modelos de comunicación positiva centrada en soluciones				
La escuela debe formar a las familias en el modelo parental democrático				
La escuela debe formar a las familias atendiendo a las necesidades del S.XXI				

Preguntas abiertas:

¿Puedo poner algún ejemplo de formación que se haya dado a las familias?

¿Quién debería impartir los seminarios?

¿Con qué frecuencia, aproximada, se realizan seminarios de formación para las familias?

Si entiendo que hay límites que la escuela no debe cruzar o aspectos en los que no debería formar a las familias, ¿podría enumerar al menos 3?

• **BLOQUE III: PARTICIPACIÓN**

En una escala de 1 a 4 dónde **1 es completamente en desacuerdo** y **4 completamente de acuerdo** seleccione en cada afirmación:

PARTICIPACIÓN	1	2	3	4
El centro habilita regularmente momentos y espacios de consulta a las familias				
El punto de vista familiar me ayuda a crecer como profesional				
Habilito espacios y momentos para el diálogo con las familias				
La participación de las familias debe ser un proceso ordenado				
Considero necesario deliberar con las familias aspectos del proceso de EA				
Considero necesario que las familias tengan voz y voto en la organización y gestión del centro escolar				
Creo que toda opinión merece ser escuchada y discutida por la comunidad educativa				
Las ideas deliberadas y aceptadas deben transformar la realidad material e ideológica del centro (procesos, actuaciones, espacios, etc.)				
La existencia de canales de participación para las familias aumenta el sentimiento de pertenencia y ayuda a la construcción de un mejor colegio				
La participación de las familias es indispensable para la construcción de una comunidad educativa comprometida con el cambio y la justicia social				

Preguntas abiertas:

¿Qué espacios habilito para que las familias se involucren en el centro?

¿Qué medios empleo para consultar a las familias?

¿Puedo poner algún ejemplo de transformaciones que se hayan llevado a cabo en el colegio a raíz de consensuar actuaciones con las familias?

- **BLOQUE IV: CONCILIACIÓN FAMILIAR / NECESIDADES DEL S.XXI**

A continuación se muestran algunos de los argumentos más utilizados por las familias para justificar los bajos niveles de participación. Enumere, de 1 a 3 (siendo uno el que cree que es el más votado y 3 el que menos), aquellos que considere son los más recurrentes para las familias:

- ☐ Disponibilidad de tiempo
- ☐ Falta de motivación
- ☐ Falta de compromiso
- ☐ Desconocimiento o falta de formación
- ☐ Disonancia entre los valores familiares y el Proyecto Educativo del Centro
- ☐ Sentir que no son escuchadas
- ☐ La burocracia necesaria para participar
- ☐ Otros

Si ha marcado “otros”, por favor escriba aquí:

**¡Gracias por tu paciencia, tiempo y por contribuir en la construcción
de nuevos saberes científicos!**

ANEXO IV: RESULTADOS CUESTIONARIOS

Tabla 1

El centro escolar debe informar a las familias sobre cambios en el proyecto educativo

E. de valor	Valor	Frecuencia	F / D	Porcentaje	F / D
C. en desacuerdo	1		2 / 0		2.20 / 0.00
En desacuerdo	2		1 / 0		1.10 / 0.00
De acuerdo	3		16 / 4		17.58 / 57.14
C. de acuerdo	4		72 / 3		79.12 / 42.86
Total			91 / 7		100 / 100

Media: 3.74 / 3.43 ; Moda: 4 / 3 ; Mediana: 4 / 3 ; Desviación estándar: 0.59 / 0.53

Tabla 2

El centro informa regularmente sobre actuaciones y actividades que se llevan a cabo en el aula

E. de valor	Valor	Frecuencia	F / D	Porcentaje	F / D
C. en desacuerdo	1		3 / 0		3.30 / 0.00
En desacuerdo	2		18 / 1		19.78 / 14.29
De acuerdo	3		44 / 3		48.35 / 42.86
C. de acuerdo	4		26 / 3		28.57 / 42.86
Total			91 / 7		100 / 100

Media: 3.02 / 3.29; Moda: 3 / - ; Mediana: 3 / 3 ; Desviación estándar: 0.79 / 0.76

Tabla 3

El centro envía regularmente información de aspectos tanto positivos como negativos de los alumnos

E. de valor	Valor	Frecuencia F / D	Porcentaje F / D
C. en desacuerdo	1	1 / 0	1.10 / 0.00
En desacuerdo	2	30 / 1	32.97 / 14. 29
De acuerdo	3	36 / 3	39.56 / 42. 86
C. de acuerdo	4	24 / 3	26.37 / 42.86
Total		91 / 7	100 / 100

Media: 2.91 / 3.29 ; Moda: 3 / - ; Mediana: 3 / 3 ; Desviación estándar: 0.80 / 0.76

Tabla 4

El centro informa regularmente sobre propuestas de innovación que van a llevar al aula

E. de valor	Valor	Frecuencia F / D	Porcentaje F / D
C. en desacuerdo	1	6 / 0	6.59 / 0. 00
En desacuerdo	2	35 / 3	38.46 / 42.86
De acuerdo	3	37 / 3	40.66 / 42.86
C. de acuerdo	4	13 / 1	14.29 / 14.29
Total		91 / 7	100 / 100

Media: 2.63 / 2. 71 ; Moda: 3 / - ; Mediana: 3 / 3 ; Desviación estándar: 0.81 / 0.76

Tabla 5

Desde el centro se informa sobre la programación de aula

E. de valor	Valor	Frecuencia F / D	Porcentaje F / D
C. en desacuerdo	1	4 / 0	4.40 / 0.00
En desacuerdo	2	34 / 3	37.36 / 42.86
De acuerdo	3	43 / 3	47.25 / 42.86
C. de acuerdo	4	10 / 1	10.99 / 14.29
Total		91 / 7	100 / 100

Media: 2.65 / 2.71 ; Moda: 3 / - ; Mediana: 3 / 3; Desviación estándar: 0.74 / 0.76

Tabla 6

Es imprescindible que el centro informe sobre organización y gestión a las familias

E. de valor	Valor	Frecuencia F / D	Porcentaje F / D
C. en desacuerdo	1	2 / 0	2.20 / 0.00
En desacuerdo	2	7 / 2	7.69 / 28.57
De acuerdo	3	41 / 3	45.55 / 42.86
C. de acuerdo	4	41 / 2	45.55 / 28.57
Total		91 / 7	100 / 100

Media: 3.33 / 3.00 ; Moda: - / 3 ; Mediana: 3 ; Desviación estándar: 0.72 / 0.82

Tabla 7

Utilizan un modelo de comunicación asertivo cuando se comunican con las familias

E. de valor	Valor	Frecuencia F / D	Porcentaje F / D
C. en desacuerdo	1	1 / 0	1.10 / 0.00
En desacuerdo	2	6 / 0	6.59 / 0.00
De acuerdo	3	48 / 3	52.75 / 42.86
C. de acuerdo	4	36 / 4	39.56 / 57.14
Total		91 / 7	100 / 100

Media: 3.31 / 3.57 ; Moda: 3 / 4 ; Mediana: 3 / 4 ; Desviación estándar: 0.64 / 0.53

Tabla 8

El centro utiliza un lenguaje adaptado a las necesidades de cada familia

E. de valor	Valor	Frecuencia F / D	Porcentaje F / D
C. en desacuerdo	1	0 / 0	0.00 / 0.00
En desacuerdo	2	2 / 0	2.20 / 0.00
De acuerdo	3	49 / 2	53.85 / 28.57
C. de acuerdo	4	40 / 5	43.96 / 71.43
Total		91 / 7	100 / 100

Media: 3.42 / 3.71 ; Moda: 3 / 4 ; Mediana: 3 / 4 ; Desviación estándar: 0.54 / 0.49

Tabla 9

Al informar sobre dificultades o problemas se emplea un enfoque centrado en soluciones

E. de valor	Valor	Frecuencia F / D	Porcentaje F / D
C. en desacuerdo	1	1 / 0	1.10 / 0.00
En desacuerdo	2	15 / 0	16.48 / 0.00
De acuerdo	3	36 / 3	39.56 / 42.86
C. de acuerdo	4	39 / 4	42.86 / 57.14
Total		91 / 7	100 / 100

Media: 3.24 / 3.57 ; Moda: 4 / 4 ; Mediana: 3 / 4 ; Desviación estándar: 0.77 / 0.53

Tabla 10

Considero que las tutorías son mejores canales de comunicación que Cifra o Yedra

E. de valor	Valor	Frecuencia F / D	Porcentaje F / D
C. en desacuerdo	1	2 / 0	2.20 / 0.00
En desacuerdo	2	8 / 0	8.79 / 0.00
De acuerdo	3	24 / 2	26.37 / 28.57
C. de acuerdo	4	57 / 5	62.54 / 71.43
Total		91 / 7	100 / 100

Media: 3.49 / 3.71 ; Moda: 4 / 4 ; Mediana: 4 / 4 ; Desviación estándar: 0.75 / 0.49

BLOQUE II: FORMACIÓN

Tabla 11

La escuela debe formar a todos y cada uno de los agentes educativos (también a las familias)

E. de valor	Valor	Frecuencia F / D	Porcentaje F / D
C. en desacuerdo	1	7 / 0	7.69 / 0.00
En desacuerdo	2	31 / 0	34.07 / 0.00
De acuerdo	3	31 / 2	34.07 / 28.57
C. de acuerdo	4	22 / 5	24.18 / 71.43
Total		91 / 7	100 / 100

Media: 2.75 / 3.71 ; Moda: - / 4 ; Mediana: 3 / 4 ; Desviación estándar: 0.91 / 0.49

Tabla 12

El centro ofrece formación voluntaria a las familias obre las actuaciones y actividades de aula

E. de valor	Valor	Frecuencia F / D	Porcentaje F / D
C. en desacuerdo	1	9 / 0	9.89 / 0.00
En desacuerdo	2	43 / 2	47.25 / 28.57
De acuerdo	3	33 / 2	36.26 / 57.14
C. de acuerdo	4	6 / 3	6.59 / 42.86
Total		91 / 7	100 / 100

Media: 2.40 / 3.14; Moda: 2 / 4 ; Mediana: 2 / 4; Desviación estándar: 0.76 / 0.90

Tabla 13

El centro debe formar a las familias al implementar metodologías innovadoras

E. de valor	Valor	Frecuencia F / D	Porcentaje F / D
C. en desacuerdo	1	2 / 0	2.20 / 0.00
En desacuerdo	2	24 / 1	26.37 / 14.29
De acuerdo	3	41 / 4	45.05 / 57.14
C. de acuerdo	4	24 / 2	26.37 / 28.57
Total		91 / 7	100 / 100

Media: 2.96 / 3.14 ; Moda: 3 / 3 ; Mediana: 3 / 3 ; Desviación estándar: 0.79 / 0.69

Tabla 14

El centro debe formar a las familias en organización y programación

E. de valor	Valor	Frecuencia F / D	Porcentaje F / D
C. en desacuerdo	1	12 / 1	13.19 / 14.29
En desacuerdo	2	49 / 2	53.85 / 28.57
De acuerdo	3	20 / 4	21.98 / 57.14
C. de acuerdo	4	10 / 0	10.99 / 0.00
Total		91 / 7	100 / 100

Media: 2.31 / 2.43 ; Moda: 2 / 3 ; Mediana: 2 / 3 ; Desviación estándar: 0.84 / 0.79

Tabla 15

El centro debe ofrecer recursos y formar a las familias para que puedan guiar el proceso de EA desde casa

E. de valor	Valor	Frecuencia F / D	Porcentaje F / D
C. en desacuerdo	1	6 / 0	6.59 / 0.00
En desacuerdo	2	23 / 0	25.27 / 0.00
De acuerdo	3	41 / 6	45.05 / 85.71
C. de acuerdo	4	21 / 1	23.08 / 14.29
Total		91 / 7	100 / 100

Media: 2.85 / 3.14; Moda: 3 / 3 ; Mediana: 3 / 3 ; Desviación estándar: 0.86 / 0.38

Tabla 16

En caso de detectar alguna dificultad o problema el centro debe formar a las familias para coordinar el proceso de solución

E. de valor	Valor	Frecuencia F / D	Porcentaje F / D
C. en desacuerdo	1	2 / 0	2.20 / 0.00
En desacuerdo	2	13 / 1	14.29 / 14.29
De acuerdo	3	45 / 2	49.45 / 28. 57
C. de acuerdo	4	31 / 4	34.07 / 75.14
Total		91 / 7	100 / 100

Media: 3.15 / 3.42 ; Moda: 3 ; Mediana: 3 ; Desviación estándar: 0.74

Tabla 17

Es una función de la escuela formar a las familias en modelos de comunicación positiva centrada en soluciones

E. de valor	Valor	Frecuencia F / D	Porcentaje F / D
C. en desacuerdo	1	8 / 0	8.79 / 0.00
En desacuerdo	2	23 / 4	25.27 / 57.14
De acuerdo	3	44 / 2	48.35 / 28.57
C. de acuerdo	4	16 / 1	17.58 / 14.29
Total		91 / 7	100 / 100

Media: 2.75 / 2.57 ; Moda: 3 / 2 ; Mediana: 3 / 2 ; Desviación estándar: 0.85 / 0.79

Tabla 18

La escuela debe formar a las familias en el modelo parental democrático

E. de valor	Valor	Frecuencia F / D	Porcentaje F / D
C. en desacuerdo	1	10 / 0	10.99 / 0.00
En desacuerdo	2	31 / 2	34.07 / 28.57
De acuerdo	3	34 / 4	37.36 / 57.14
C. de acuerdo	4	16 / 1	17.58 / 14.28
Total		91 / 7	100 / 100

Media: 2.62 / 2.86 ; Moda: 3 / 3 ; Mediana: 3 / 3 ; Desviación estándar: 0.90 / 0.69

Tabla 19

La escuela debe formar a las familias atendiendo a las necesidades del S.XXI

E. de valor	Valor	Frecuencia F / D	Porcentaje F / D
C. en desacuerdo	1	5 / 0	5.49 / 0.00
En desacuerdo	2	25 / 0	27.47 / 0.00
De acuerdo	3	39 / 5	42.86 / 71.43
C. de acuerdo	4	22 / 2	24.18 / 28.53
Total		91 / 7	100 / 100

Media: 2.86 / 3.29 ; Moda: 3 / 3 ; Mediana: 3 / 3; Desviación estándar: 0.85 / 0.49

BLOQUE III: PARTICIPACIÓN

Tabla 20

El centro habilita regularmente momentos y espacios de consulta a las familias

E. de valor	Valor	Frecuencia F / D	Porcentaje F / D
C. en desacuerdo	1	4 / 0	4.40 / 0.00
En desacuerdo	2	31 / 1	34.07 / 14.29
De acuerdo	3	39 / 4	42.86 / 57.14
C. de acuerdo	4	17 / 2	18.68 / 28.57
Total		91 / 7	100 / 100

Media: 2.76 / 3.14 ; Moda: 3 / 3 ; Mediana: 3 / 3 ; Desviación estándar: 0.81 / 0.69

Tabla 21

El punto de vista de las familias puede ayudar a crecer a los profesionales del centro

E. de valor	Valor	Frecuencia F / D	Porcentaje F / D
C. en desacuerdo	1	2 / 0	2.20 / 0.00
En desacuerdo	2	15 / 0	16.48 / 0.00
De acuerdo	3	61 / 1	52.75 / 14.29
C. de acuerdo	4	13 / 6	14.29 / 85.71
Total		91 / 7	100 / 100

Media: 2.93 / 3.86 ; Moda: 3 / 4 ; Mediana: 3 / 4 ; Desviación estándar: 0.63 / 0.38

Tabla 22

El colegio habilita regularmente momentos y espacios para el diálogo

E. de valor	Valor	Frecuencia F / D	Porcentaje F / D
C. en desacuerdo	1	3 / 0	3.30 / 0.00
En desacuerdo	2	23 / 1	25.27 / 14.29
De acuerdo	3	48 / 1	52.75 / 14.29
C. de acuerdo	4	17 / 5	18.68 / 71.43
Total		91 / 7	100 / 100

Media: 2.87 / 3.57 ; Moda: 3 / 4 ; Mediana: 3 / 4 ; Desviación estándar: 0.75 / 0.79

Tabla 23

Para participar en el colegio las familias deben seguir el orden establecido por el mismo

E. de valor	Valor	Frecuencia F / D	Porcentaje F / D
C. en desacuerdo	1	1 / 0	1.10 / 0.00
En desacuerdo	2	4 / 0	4.40 / 0.00
De acuerdo	3	69 / 4	75.82 / 57.14
C. de acuerdo	4	17 / 3	18.68 / 42.86
Total		91 / 7	100 / 100

Media: 3.12 / 3.43 ; Moda: 3 / 3 ; Mediana: 3 / 3 ; Desviación estándar: 0.51 / 0.53

Tabla 24

Es necesario que familias y docentes deliberen sobre aspectos relativos al proceso de EA

E. de valor	Valor	Frecuencia F / D	Porcentaje F / D
C. en desacuerdo	1	11 / 0	12.09 / 0.00
En desacuerdo	2	40 / 3	43.96 / 42.86
De acuerdo	3	33 / 3	36.26 / 42.86
C. de acuerdo	4	7 / 1	7.69 / 14.29
Total		91 / 7	100 / 100

Media: 2.40 / 2.71 ; Moda: 2 / - ; Mediana: 2 / 3 ; Desviación estándar: 0.80 / 0.76

Tabla 25

Las familias deben tener voz y voto en la gestión y organización del centro escolar

E. de valor	Valor	Frecuencia F / D	Porcentaje F / D
C. en desacuerdo	1	11 / 0	12.09 / 0.00
En desacuerdo	2	42 / 3	46.15 / 42.86
De acuerdo	3	30 / 4	32.97 / 57.14
C. de acuerdo	4	8 / 0	8.79 / 0.00
Total		91 / 7	100 / 100

Media: 2.38 / 2.57 ; Moda: 2 / 3 ; Mediana: 2 / 3 ; Desviación estándar: 0.81 / 0.53

Tabla 26

Toda opinión merece ser escuchada y discutida por la comunidad educativa

E. de valor	Valor	Frecuencia F / D	Porcentaje F / D
C. en desacuerdo	1	2 / 0	2.20 / 0.00
En desacuerdo	2	15 / 1	16.48 / 14.29
De acuerdo	3	51 / 4	56.04 / 57.14
C. de acuerdo	4	23 / 2	25.27 / 28.57
Total		91 / 7	100 / 100

Media: 3.04 / 3.14 ; Moda: 3 / 3 ; Mediana: 3 / 3 ; Desviación estándar: 0.71 / 0.69

Tabla 27

Las ideas deliberadas y aceptadas deben transformar la realidad material e ideológica del centro

E. de valor	Valor	Frecuencia F / D	Porcentaje F / D
C. en desacuerdo	1	3 / 0	3.30 / 0.00
En desacuerdo	2	14 / 1	15.38 / 14.29
De acuerdo	3	57 / 5	62.64 / 71.43
C. de acuerdo	4	17 / 1	18.68 / 14.29
Total		91 / 7	100 / 100

Media: 2.97 / 3.00 ; Moda: 3 / 3 ; Mediana: 3 / 3 ; Desviación estándar: 0.69 / 0.58

Tabla 28

Cuando el colegio llama a la participación aumenta el sentimiento de pertenencia y ayuda a la construcción de un mejor Altamira

E. de valor	Valor	Frecuencia F / D	Porcentaje F / D
C. en desacuerdo	1	0 / 0	0.00 / 0.00
En desacuerdo	2	2 / 0	2.20 / 0.00
De acuerdo	3	37 / 3	40.66 / 42.86
C. de acuerdo	4	52 / 4	57.14 / 57.14
Total		91 / 7	100 / 100

Media: 3.55 / 3.57 ; Moda: 4 / 4 ; Mediana: 4 / 4 ; Desviación estándar: 0.54 / 0.53

Tabla 29

La participación de las familias es indispensable para la construcción de una comunidad educativa comprometida con el cambio y la justicia social

E. de valor	Valor	Frecuencia	Porcentaje
C. en desacuerdo	1	0 / 0	0.00 / 0.00
En desacuerdo	2	7 / 0	7.69 / 0.00
De acuerdo	3	37 / 4	40.66 / 57.14
C. de acuerdo	4	47 / 3	51.65 / 42.86
Total		91	100

Media: 3.44 / 3.43 ; Moda: 4 / 3 ; Mediana: 4 / 3 ; Desviación estándar: 0.64 / 0.53

BLOQUE IV: CONCILIACIÓN/NECESIDADES FAMILIARES

Tabla 30

	Media	Votos	D. estándar
<i>Disponibilidad de tiempo</i>	1.21 / 2.00	85 / 7	0.58 / 1.00
<i>Falta de motivación</i>	2.20 / 2.33	44 / 5	0.59 / 0.58
<i>Falta de compromiso</i>	2.20 / 2.00	35 / 5	0.68 / 0.71
<i>Falta de formación</i>	2.41 / 1.33	51 / 3	0.61 / 0.58
<i>Disonancia valores familiares y PEC</i>	2.33 / 1.00	6 / 1	0.82 / -
<i>Sentir que no son escuchadas</i>	2.42 / 3.00	12 / 1	0.79 / -
<i>Burocracia necesaria para participar</i>	2.67 / 0.00	18 / 0	0.49 / -
<i>Otros</i>	3.00 / 0.00	3 / 0	0.00 / -
F: familias ; D: docentes	F / D	F / D	F / D

	1º	2º	3º
<i>Disponibilidad de tiempo</i>	74 / 3	4 / 1	7 / 3
<i>Falta de motivación</i>	4 / 0	27 / 2	13 / 3
<i>Falta de compromiso</i>	5 / 1	18 / 3	12 / 1
<i>Falta de formación</i>	3 / 2	24 / 1	24 / 0
<i>Disonancia valores familiares y PEC</i>	1 / 1	2 / 0	3 / 0
<i>Sentir que no son escuchadas</i>	2 / 0	3 / 0	7 / 1
<i>Burocracia necesaria para participar</i>	0 / 0	6 / 0	12 / 0
<i>Otros</i>	0 / 0	0 / 0	3 / 0
F: familias ; D: docentes	F / D	F / D	F / D

ANEXO V: RESPUESTAS DE LOS DOCENTES A LAS PREGUNTAS ABIERTAS DEL CUESTIONARIO

BLOQUE I: INFORMACIÓN

¿CUÁNTAS TUTORÍAS TENGO AL AÑO DE MEDIA CON CADA FAMILIA? ¿CUÁNTOS CIFRAS ENVÍO? ¿Y CUÁNTOS RECIBO?

- a) *Cifras semanales; 2 tutorías; recibo pocos cifras.*
- b) *Ninguna tutoría (soy PT); cifras para enviar los informes y planes de trabajo antes de las vacaciones.*
- c) *Dos tutorías al año de media; envío 6 cifras de media y recibo 8.*
- d) *Tutorías a demanda; algunos días puede que no mande ninguno mientras que otros más de uno al día.*
- e) *Las que sean necesarias.*
- f) *2 mínimo, en el primer y tercer trimestre, habiendo casos en los que es necesaria una comunicación constante a través de tutorías, contacto telefónico, etc, según la necesidad tanto la familia como la maestra.*
- g) *Hago tutorías a demanda, dos cifras al menos por familia y muy pocas respuestas*

CUANDO UTILIZO CIFRA O YEDRA, ¿ME CENTRO MÁS EN ASPECTOS POSITIVOS, EN NOTIFICAR PROBLEMAS O EN SOLUCIONARLOS?

- a) *Aspectos positivos y avisos*
- b) *Depende del caso*
- c) *En notificar problemas y en poner solución a problemas*
- d) *Si hablo de un problema, va acompañado de cómo se ha procedido, consecuencia o solución*
- e) *En todo tipo de información*
- f) *No hablo de problemas a través de Cifra, prefiero hacerlo en las tutorías*
- g) *Informo con lenguaje positivo sin obviar las dificultades y aspectos a seguir trabajando*

**SIN CONSULTAR NINGUNA FUENTE, ¿PODRÍAS DEFINIR
“ASERTIVIDAD”**

- a) *Decir las cosas sin ofender al contrario*
- b) *Tener la capacidad de decir lo que piensas sin hacer daño*
- c) *Dar tu punto de vista, hablar, comentar, incluso dar toques de atención, siempre desde el respeto y amabilidad, sin violentar a los que te escuchan “en esta vida se puede decir todo, siempre que lo hagas con respeto y educación”*
- d) *La manera en la que una persona da su opinión o le dice lo que piensa lo más honestamente posible*
- e) *Enfocar los problemas centrado en soluciones*
- f) *La capacidad de comunicarte con los demás expresando tus opiniones, ideas, sentimientos de una manera clara, respetuosa y honesta*
- g) *Una forma de comunicación orientada al entendimiento, respeto y escucha*

¿EN QUÉ MOMENTOS UTILIZAS A ASERTIVIDAD?

- a) *En las tutorías si tengo que decir algo no tan positivo*
- b) *Cuando tengo un problema con alguien y tengo que decir lo que yo pienso*
- c) *En el aula en casi todos los momentos, sobre todo intento hacer hincapié en la Asertividad cuando tengo que llamar la atención a algún alumno, incluso en las tutorías y cifras con las familias*
- d) *En la resolución de conflictos o cuando te diriges a una familia para exponer una conducta que no consideras adecuada de su hi@*
- e) *Siempre que me encuentro alguna dificultad*
- f) *Intento utilizarla siempre. Además lo considero una habilidad básica a trabajar con mis alumnos, especialmente cuando surgen conflictos*
- g) *Cuando me solicitan información sobre un alumno*

BLOQUE II: FORMACIÓN

¿PUEDO PONER ALGÚN EJEMPLO DE FORMACIÓN QUE SE HAYA DADO A LAS FAMILIAS?

- a) *Abn*
- b) *ABN*
- c) *Abn, mindfulness*
- d) *Método abn*
- e) *Planes de trabajo*
- f) *Formación en parentalidad positiva, ABN*
- g) *Creo que metodología ABN, talleres de coparentalidad y educación positiva*

¿CON QUÉ FRECUENCIA APROXIMADA SE REALIZAN SEMINARIOS DE FORMACIÓN PARA LAS FAMILIAS?

- a) *Poca*
- b) *El AFA se encarga de esto en talleres de parentalidad positiva*
- c) *Cuando ellas lo solicitan*
- d) *Cada curso*
- e) *Anuales*
- f) *Una vez al año*
- g) _____

¿QUIÉN DEBERÍA IMPARTIR LOS SEMINARIOS?

- a) *Un experto*
- b) *Expertos en el tema o el profesor implicado, por ejemplo con innovación en ABN*
- c) *Expertos en la materia*
- d) *Tutores*
- e) _____
- f) _____
- g) _____

SI ENTIENDO QUE HAY LÍMITES QUE LA ESCUELA NO DEBE CRUZAR O ASPECTOS EN LOS QUE NO DEBERÍA FORMAR A LAS FAMILIAS, ¿PODRÍA ENUMERAR AL MENOS 3?

- a) *Metodología*
- b) *Estilo de educación*
- c) *La religión; Ideologías; tipo de Educación*
- d) *Ámbito personal*
- e) *Aquellos que escapan al ámbito educativo, en ese caso se puede asesorar para que obtengan esos recursos en lugares más idóneos donde se les pueda formar en esos ámbitos (médicos, psicológicos, jurídicos)*
- f) _____
- g) _____

BLOQUE III: PARTICIPACIÓN

¿QUÉ ESPACIOS HABILITO PARA QUE LAS FAMILIAS SE INVOLUCREN EN EL CENTRO?

- a) Salas, comedor, tercera planta
- b) Talleres navidad, AFA, Fiesta de fin de curso, Charlas en proyectos, Carnaval (disfraces)
- c) En condiciones normales, todas las instalaciones
- d) Aula
- e) Asambleas y diálogo continuo
- f) Talleres, tutorías, formación en diferentes espacios del Centro según disponibilidad
- g) El que sea necesario según la actividad. Patios abiertos

¿QUÉ MEDIOS EMPLEO PARA CONSULTAR A LAS FAMILIAS?

- a) Cifra
- b) Cifra y en persona
- c) Reuniones, Cifra, “a la salida del cole”
- d) Tutorías, cifras, los encuentros del día a día
- e) Encuestas, preguntas directas
- f) Tutorías, Cifra, llamadas telefónicas, Whatsapp
- g) _____

¿PUEDO PONER ALGÚN EJEMPLO DE TRANSFORMACIONES QUE SE HAYAN LLEVADO ACABO EN EL COLEGIO A RAÍZ DE CONSENSUAR ACTUACIONES CON LAS FAMILIAS?

- a) Dejarles estar un rato en el patio al acabar la jornada; Mejora instalaciones
- b) Horario de secundaria
- c) La actividad de Huerta
- d) Asambleas y resolución de conflictos
- e) Horarios de salida, después de tener en cuenta las necesidades y peticiones de las familias
- f) Talleres del AFA, reconstrucción de la bolera y huerta
- g) _____

